

Thais Boaventura Salles

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: MEIO OU FIM?**

Brasília

2018

Thais Boaventura Salles

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEIO OU FIM?

Trabalho Final de Curso
apresentado à Faculdade de
Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia, sob a orientação da
professora Dra. Sandra Ferraz de
Castillo Dourado Freire.

Brasília

2018

Monografia de autoria de Thais Boaventura Salles, intitulada “A prática pedagógica na Educação Infantil: meio ou fim?”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília, em 21/06/2018, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Alia Maria Barrios González Nunes – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professor Dr. Francisco José Rengifo-Herrera – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília
2018

Dedico este trabalho aos meus pais e a todas as pessoas que caminharam ao meu lado na conquista de mais essa vitória. E, principalmente, à Nossa Senhora, a Jesus e ao Espírito Santo que iluminaram cada passo da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora pela proteção e amor. Sem suas bênçãos nem um passo teria sido dado na direção do sucesso. Ao meu Anjo da Guarda pela companhia incessante, a Santo Antônio que esteve ao meu lado no decorrer da minha trajetória e a São Judas Tadeu pelas graças recebidas.

Serei eternamente grata à minha mãe, Soraya Boaventura Salles, e ao meu pai, Enaldo José Rodrigues Salles, que em mim depositaram confiança e fé. Mantiveram-se ao meu lado em todas as situações pelas quais passei. Meus melhores amigos. Foram meu porto seguro no caminho que percorri para alcançar mais essa vitória. São minha essência e minha profunda felicidade. Amor eterno e infinito a eles.

Agradeço de coração aos meus avós Dalci Salerno Boaventura (*in memoriam*), minha amada Vovó Dadá, e Arnaldo Esteves Salles (*in memoriam*), meu querido Voinho, por terem preenchido minha vida de felicidade e amor, e por hoje serem meus anjos protetores.

Meu coração é plenamente grato às minhas bisas Célia Salerno (*in memoriam*) e Idalina Boaventura (*in memoriam*) pela energia amorosa e pela companhia incessante. Esses dois anjos participaram da formação do meu ser e construíram minha essência. Para sempre em meu coração.

Agradeço aos meus avós, Mozart Boaventura Júnior e Elzy Rodrigues Salles, pelo carinho e apoio nas decisões que tomei. Aos meus tios Adriana e Augusto, Vinícius e Alba, e Naira e Uiraci pelo amor e confiança que sempre depositaram em mim. E aos meus primos Vitor, Arthur, Bruno, Amanda e Juliana por sempre se mostrarem presentes na minha caminhada.

Agradeço às minhas amigas Carolina, Camila, Fernanda e Luísa por participarem da minha infância e por fazerem parte de quem sou. Lealdade eterna a elas.

Agradeço ao meu parceiro e companheiro Diego, por ter chegado à minha vida trazendo ares leves e suaves. Veio para colorir ainda mais os meus dias e iluminar meu sorriso.

Agradeço imensamente à Professora Rosa (nome fictício), que abriu as portas de sua sala de aula para que eu pudesse realizar meu estágio obrigatório. Com sua amorosidade me recebeu e ao meu lado permaneceu nesse meu primeiro contato com o ambiente escolar. Sempre estará no meu pensamento.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire, um exemplo de educadora, que gentilmente me encorajou a não desistir e que abraçou essa monografia junto a mim.

Enfim, sou grata a todas as pessoas que me alicerçaram e abraçaram meus sonhos junto a mim. E que, sobretudo, me fizeram acreditar em mim mesma.

*“Cada um de nós compõe a sua história. Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e
ser feliz.”*

Almir Sater

RESUMO

Esta monografia emerge de uma série de inquietações a partir de observações da rotina diária das crianças em uma sala de Educação Infantil como estagiária em Pedagogia. Teoricamente, as atividades propostas devem ser um meio para aquisição e construção de conhecimentos ou devem ter um fim em si mesmas, ocorrendo sem objetivos pedagógicos que tenham consequências no desenvolvimento infantil? Na prática, as atividades que são propostas carregam em si intencionalidade pedagógica ou somente são dadas ao acaso de maneira aleatória? Tais desassossegos foram incorporados e assim traduzidos em problemáticas com o intuito de serem analisados e ponderados à luz dos conhecimentos relativos à Educação Infantil, ao Planejamento Escolar e ao desenvolvimento infantil. Foram realizadas observações participantes em uma turma de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Resultados sugerem que a falta de proposição e planejamento das ações docentes tem consequências negativas no desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem, especialmente, com crianças que necessitam de maior atenção. Conclui-se que a qualidade das mediações pedagógicas dos docentes é imprescindível para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; ensino-aprendizagem; planejamento e mediação pedagógica.

ABSTRACT

This monograph emerges from a series of concerns from observations of the daily routine of children in an Early Childhood's classroom as a pre-service teacher. Theoretically, should the activities in Early Childhood Education be a mean, mediate, knowledge construction and acquisition or should them be an end, occurring without pedagogical objectives oriented to child development? In practice, do Early Childhood Education activities carry out pedagogical intentionality or are they randomly selected? Such issues were turned into research problem to be discussed theoretically and in practice based on literature in Early Childhood Education, School Planning and child development. Participant observations were made within a class of Early Childhood Education of Federal District's public school. Results suggest that the lack of proposition and planning of teaching actions has negative consequences on the development of learning possibilities, especially with children who need more attention, like special children. It is concluded that the quality of teachers' pedagogical mediations is essential for improving the teaching-learning process.

Key-words: Child education; teaching-learning; planning and pedagogical mediation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
---------------------------	-----------

I PARTE - MEMORIAL EDUCATIVO

Memórias de um sonho perseverante	18
---	----

II PARTE

INTRODUÇÃO	23
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1. REVISÃO TEÓRICA

1.1 A infância e a Educação Infantil	
1.1.1 O conceito de infância sob a égide histórica	25
1.1.2 Construção histórica da Educação Infantil	27
1.1.3 Perspectiva filosófica da educação	31
1.2 Práticas pedagógicas na Educação Infantil	
1.2.1 Construção legal da Educação Infantil: Leis e Documentos Normativos .	32
1.2.2 Qualidade na Educação Infantil	36
1.2.3 Planejamento educacional	37
1.2.4 Importância do lúdico na Educação Infantil	38

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

2.1 Contexto da pesquisa	41
2.2 Sujeitos participantes da pesquisa	46
2.3 Procedimentos e instrumentos	46
2.3.1 Análise dos diários de estágio	46
2.3.2 Análise de materiais normativos e documentos legais	47

CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Um olhar analítico sobre o contexto da pesquisa	48
3.2 Observações de aula	51
3.2.1 O cotidiano de uma turma de Educação Infantil	52
3.2.2 Os aspectos da relação entre planejamento, práticas e concepções do professor acerca da organização das atividades no tempo e no espaço da aula	55
3.2.3 As concepções de atividades livres e dirigidas na perspectiva do desenvolvimento infantil	58
3.3 Discussão e análise	60

CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	71
--------------------------	-----------

III PARTE - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Fé e felicidade	74
-----------------------	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Espaço físico da sala de aula analisada	42
Imagem 2 - Espaço físico da sala de aula analisada	43
Imagem 3 - Espaço físico da sala de aula analisada	43
Imagem 4 - Pia, filtro de água e balcão auxiliar	44
Imagem 5 - Pátio principal	45
Imagem 6 – Refeitório	45
Imagem 7 - Calendário fixo	53
Imagem 8 - Temática relativa ao autismo	55
Imagem 9 - Temática relativa à água	56
Imagem 10 - Temática relativa à água	57
Imagem 11 - Temática relativa à água	57
Imagem 12 - Diário de classe da professora	63
Imagem 13 - Casinha	66
Imagem 14 - Casinha	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico das atividades realizadas em uma semana	65
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal de 1988
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UnB	Universidade de Brasília

APRESENTAÇÃO

Acreditamos que a experiência na Educação Infantil (EI) deva ser pautada em conhecimento de desenvolvimento humano e nas orientações normativas que constituem esse ciclo educacional. Este trabalho está mobilizado por situações contrárias a esse princípio, em que constatamos a prevalência do espontaneísmo e informalismo das atividades na Educação Infantil, sem direcionamento ou fundamento pedagógico. O que aqui exploramos é uma reflexão a partir da experiência formativa no fim da trajetória do curso de Pedagogia. Começaremos pelo estágio obrigatório.

O início do estágio obrigatório representa um momento do curso em que o graduando se mostra mais maduro e pautado de teoria para começar a exercer a prática educacional. Minha orientadora da disciplina, Professora Maria Emília Gonzaga de Souza, ofereceu algumas opções de escolas para a realização do estágio. A minha escolha foi embasada na modalidade da instituição, pois minha preferência desde o início do curso é a Educação Infantil.

Inicialmente conversei via celular com a coordenadora da instituição que me orientou ir à escola para discutir a ideia com a diretora. Portanto, uma visita prévia foi realizada para conversarmos acerca da possibilidade da realização do estágio. A diretora apoiou a ideia e assinou os termos exigidos pela Universidade de Brasília (UnB) e pela regional de ensino responsável. Depois de findada toda burocracia imposta, na semana seguinte à visita prévia, o estágio obrigatório se iniciou. Nesse dia conheci a vice-diretora, as auxiliares e a estrutura física da escola. Além disso, fiquei a par da rotina das crianças e da própria instituição.

Durante a vigência do estágio, com as observações e as regências, não signifiquei o contexto da mesma forma que reflito sobre o mesmo hoje. Inserida no cotidiano da escola não percebi, inicialmente, que as decisões tomadas pela professora poderiam ser diferentes. Analisando hoje o que ocorreu durante minha permanência na instituição, relaciono minha mudança de perspectiva de

pensamento ao meu desenvolvimento intelectual e crítico adquirido com a prática educacional diária.

Algumas situações me incomodavam durante o estágio obrigatório pelo fato de ocorrerem recorrentemente. Nos primeiros dias não me atentei, pois estava envolvida com aquele novo contexto, mas com o passar das observações percebi que as atividades não eram pensadas antes de serem aplicadas. Ou seja, não havia a devida reflexão acerca da atividade que estava sendo proposta, e sim uma flexibilidade frequente por parte da professora.

A instituição de ensino observada e analisada sob as perspectivas que circundam a Educação Infantil se constituiu como um objeto de pesquisa desse trabalho acadêmico. A escola elegida localizava-se em Brasília, Distrito Federal, mais especificamente na região do Plano Piloto, na Asa Norte. Com o intuito de preservar a instituição, o nome da mesma não será revelado.

A escola supracitada tinha natureza pública e sua missão era assegurar a inclusão de todos os alunos à uma educação de qualidade, com o intuito de formar cidadãos éticos e reflexivos perante a sociedade a qual estão inseridos. Favorecer a construção da autonomia, visando o desenvolvimento total do indivíduo, também constituía uma missão da escola. Mas, como?

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), cinco valores alicerçavam o trabalho pedagógico, que eram: respeito (pelo outro), solidariedade (promoção de atividades que afirmassem a ação de ajudar o próximo), afetividade (promoção de atividades que incentivassem a construção da afetividade), compromisso (responsabilidade na realização de quaisquer atividades) e amizade (importante afeto no processo de ensino-aprendizagem). Além do que foi tratado anteriormente, o trabalho educativo deveria estar firmado em três princípios essenciais, que eram: os princípios éticos, princípios políticos e princípios estéticos.

Ao participar do cotidiano da escola durante o ano de 2017 percebi como a prática pedagógica se construía na realidade. Foi o momento em que tive meu primeiro contato com a sala de aula e pude assim aliar a teoria à vivência.

Meu primeiro dia efetivo na escola ocorreu em 12 de abril. Em um primeiro momento conversei com a coordenadora e a diretora da escola, em seguida se iniciou o primeiro dia de observação em sala de aula, onde conheci a professora regente e os alunos. Foram momentos precedidos de muita

ansiedade, pois seria a primeira vez que entrava em uma sala de aula. O sentimento de medo foi gradualmente substituído pelo amor pelas crianças, que se mostraram receptivas e abertas desde o princípio.

Nesse dia, como em toda quarta-feira, houve o Projeto de Informática. Normalmente, essa atividade não era realizada com toda turma. Nesta data, metade da turma permaneceu em sala de aula realizando a atividade a ser colocada no mural de Páscoa e a outra metade foi dirigida à sala de informática.

Quando todos os alunos estavam em sala de aula novamente a professora concluiu que não daria tempo para que os estudantes finalizassem a tarefa antes do horário estabelecido para o parque. Em razão disso, não quis entregar às crianças a atividade. A docente então decidiu fazer o rodízio dos brinquedos entre as crianças. As mesas dos estudantes eram dispostas, normalmente, em grupos (quatro grupos com seis mesas cada). Cada grupo recebeu uma caixa que continha diversos brinquedos e as crianças ficaram livres enquanto a professora, literalmente, viu o tempo passar. Ficou evidente que não havia nenhum propósito agregado a essa atividade. O único motivo pelo qual as crianças estavam brincando era o preenchimento do tempo até dar a hora da turma ir ao parquinho de areia.

Neste primeiro contato com a turma e com a rotina em um ambiente educacional, não percebi de imediato o espontaneísmo não saudável contido na ação da professora. No dia a dia da turma, a decisão por parte da docente sobre quais atividades seriam realizadas era prioritariamente pautada no tempo que era disposto.

Além do tempo que a professora tinha disponível, o outro quesito levado em consideração para a decisão de qual atividade seria realizada era referente às atividades que já estavam impressas, prontas para aplicação da docente. Era recorrente a situação em que a professora abria a caixa onde os trabalhos das crianças ficavam armazenados e decidia qual atividade gostaria de aplicar. Se a professora julgasse que havia muito tempo disponível para a realização da atividade, ela escolhia uma mais complexa. Se o tempo era curto, escolhia uma atividade mais simples. Ou seja, não havia um planejamento prévio das ações pedagógicas no contexto escolar, e sim uma abertura da aprendizagem para o espontaneísmo. Em outras palavras, as decisões eram tomadas ao

acaso. O que embasava a escolha das atividades era o tempo disponível e a praticidade.

Em outro dia, os alunos da referida escola colheram alguns suprimentos da horta da escola. Segundo a professora, cada sala de aula havia plantado há alguns meses alguma verdura ou hortaliça (cada aluno plantou uma muda), e, com frequência, um dos funcionários da instituição havia cuidado da horta. Quando as verduras já estavam prontas para serem colhidas, os próprios estudantes com suas professoras ficaram responsáveis por isso. Aqui cabe uma crítica formativa a esta atividade, pois a mesma tinha um fim em si mesma, os alunos somente tinham contato real com a horta no plantio e na colheita, não participando da irrigação, do crescimento, nem tampouco do desenvolvimento das plantas. Ou seja, não eram agregados conhecimentos às atividades realizadas, elas somente aconteciam sem uma maior fundamentação.

A turma analisada ficava responsável pelo plantio e colheita da alface. No dia da colheita, o lanche das crianças foi sanduíche de carne com a alface colhida pela turma. A colheita não era realizada em um único dia, e sim cada dia por uma turma, para que a merenda diária oferecida pela escola tivesse um elemento diferente proveniente da horta.

Assim sendo, essa atividade expressava a Educação para a Sustentabilidade, um eixo transversal da instituição. É passível de entendimento que o objetivo da escola era aproximar as crianças de aspectos sustentáveis, no entanto o caminho para isso se mostrava vazio. Para que a atividade se solidificasse e agregasse mais conhecimento a si deveria haver mais do que a ação do plantio e da colheita por meio das crianças. Agindo dessa forma, as atividades seriam meios para o aprendizado e conhecimento, que são os principais fins da educação.

Essas são as questões desenvolvidas nesta monografia. A primeira parte deste trabalho acadêmico, o memorial educativo, constitui-se como uma reflexão pessoal acerca das pessoas que substanciaram minha trajetória e dos eventos e sentimentos que fizeram eu me tornar quem sou. Essa parte da monografia a molda até sua conclusão pelo simples fato de todo o caminho por mim percorrido até o presente momento influenciar, de alguma forma, minhas escolhas e percepções. O memorial traz as principais informações sobre minha

vida acadêmica e pessoal, fala das pessoas que me acompanharam, aborda os motivos e acontecimentos que me fizeram chegar à Pedagogia e mostra os desafios e alegrias vividos na graduação.

A segunda parte é constituída pelos componentes estruturantes da monografia, começando pela revisão teórica. Um apanhado de informações e concepções formais acerca do planejamento escolar e das atividades livres e dirigidas na Educação Infantil. O capítulo seguinte é referente à metodologia, onde são delimitados o contexto e os sujeitos envolvidos na pesquisa, e estabelecidos os instrumentos para sua elaboração. O último capítulo aborda os resultados obtidos a partir das observações realizadas relacionando-as com a teoria internalizada durante a graduação.

A última etapa desse trabalho acadêmico é referente às perspectivas profissionais, e aos sentimentos e aspirações vinculados à vivência escolar. Para sua construção, foi projetado o olhar no futuro a partir da finalização da graduação, uma grande vitória pessoal.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

MEMÓRIAS DE UM SONHO PERSEVERANTE

Para discorrer acerca das minhas recordações acadêmicas é imprescindível falar sobre mim e sobre minha história. Posso separar as fases e os momentos pelos quais passei como se fossem partes de um todo maior. No entanto, receio romper a intrínseca ligação que os reúnem. Portanto, pretendo falar de todas essas etapas sem estabelecer explicitamente início ou fim de tais eventos.

Começo, portanto, contando quem sou. Meu nome é Thais Boaventura Salles, sou filha de Soraya Boaventura Salles e Enaldo José Rodrigues Salles, anjos protetores que estão ao meu lado todo momento. Nasci no dia 12 de janeiro de 1994 às vinte e uma horas e quarenta e cinco minutos, no Hospital Golden Garden em Brasília.

Minha infância foi muito colorida, cheia de vida e amor, sempre rodeada das minhas avós Dalci Salerno Boaventura (*in memoriam*) e Elzy Rodrigues Salles, e dos meus avôs Arnaldo Esteves Salles (*in memoriam*) e Mozart Boaventura Júnior.

Aos três anos idade se iniciou meu processo acadêmico. Meu primeiro ano na escola foi na Escola Canarinho na 414 Sul, em Brasília. Lá cursei o Maternal II e o Jardim I, com as professoras Ana Paula e Rosângela, respectivamente.

Aos cinco anos de idade, meus pais decidiram me mudar de escola para que assim pudesse permanecer até o final do Ensino Fundamental, evitando trocar de instituição de ensino. Assim sendo, estudei 10 anos consecutivos (1999-2008) na Escola Paroquial Santo Antônio, na 910 Sul.

Minha professora neste primeiro ano na nova escola foi Professora Marlucy. No ano seguinte, na Alfabetização estudei com a Professora Rose, a qual despertou em mim o desejo de ser docente.

Destaco como um momento importante na minha formação a 3ª série do Ensino Fundamental. Minha professora chamava-se Gema, ela mudou minha rotina de estudos. Ela foi a primeira educadora que chamou atenção dos meus pais com o intuito de tornar meu aprendizado mais eficiente. Segundo ela, eu era responsável suficiente para cuidar dos meus estudos, não necessitando assim de apoio diário para realização das atividades.

No ano seguinte, na 4ª série tínhamos duas professoras ao invés de uma, para nos acostumarmos com o ensino estabelecido nos anos posteriores, em que as aulas seriam dadas por mais de um professor. Professora Nora e Professora Luzinete (*in memoriam*) foram minhas docentes neste ano.

Os anos finais do Ensino Fundamental foram cheios de responsabilidade e preparação para o Ensino Médio. Foram anos difíceis, pois seriam os últimos na escola que era também minha casa.

Uma difícil fase da minha vida se iniciou em 2009, pois saí da Escola Paroquial Santo Antônio e fui para o Colégio Sigma. Passei a ser tratada como somente mais uma aluna, um ser sem sentimento. Foi neste ano que senti pela primeira vez a Síndrome do Pânico. O ano seguinte, 2º ano, também foi muito complicado. Posso afirmar que nestes dois anos deixei de viver, deixei de sentir.

Em 2011, sentia que estava cansando de minha própria vida e minha família esboçava preocupação quanto a isso, por este motivo fui cursar meu 3º ano do Ensino Médio no Colégio Maristão. Com a ajuda da instituição e terapias semanais me recuperei e restaurei meu coração e meu brilho. Este ano não foi sinônimo de vestibular, PAS, nervosismo e ansiedade. Contrariamente, este último ano do Ensino Médio foi de muito autoconhecimento e resgate da minha alegria.

Em janeiro de 2012 recebi uma das notícias mais exitosas da minha vida, havia passado no vestibular e no PAS para cursar Engenharia Automotiva na Universidade de Brasília. Ainda não sei ao certo o que me motivou na escolha por tal curso, mas, certamente, este caminho me amadureceu e me impulsionou na procura por algo que combinasse com a minha essência. Frequentei metade do curso, dois anos e meio, e decidi então mudar o rumo da minha caminhada.

Não posso deixar de citar alguns docentes do curso de Engenharia que se preocupavam com os estudantes, marcando os mesmos com suas ideias inovadoras e suas práticas educacionais de qualidade. Menciono o Professor Dr. Ricardo Fragelli (Cálculo 1), o Professor Dr. Adson Ferreira (Introdução à Álgebra Linear), o Professor Dr. Ricardo Chaim (Engenharia Econômica), o Professor Yevsey Yehoshua Sobolevsky (Cálculo 2), a Professora Dra. Patrícia (Química Experimental), o Professor Dr. Lucival Malcher (Sistemas Automotivos) e, principalmente, a Professora Dra. Suélia (Física Experimental), que me deu suporte incondicional na minha mudança de curso.

Apesar de todos os bens que o curso de Engenharia me proporcionou percebi que aquele não era o meu caminho profissional, e sim outro, que sempre latejou dentro de mim, manifestado pelo meu carinho incondicional com crianças. Decidi, então, com o apoio de minha família, me aventurar em outras perspectivas. Com um sentimento escasso de coragem, mas com o desejo e a esperança pulsando dentro de mim, prestei outro vestibular na Universidade de Brasília, agora para Pedagogia. O resultado veio alguns meses após. Mais uma vitória da minha vida ocorria naquele momento, no segundo semestre de 2014. Comecei, portanto, a trilhar outro percurso na minha vida. No início, sendo sincera, não sabia se este seria o caminho certo, mas enquanto procurava minhas respostas continuei estudando com afinco tudo o que UnB poderia me proporcionar.

Neste novo curso vivi um misto infinito de sentimentos e emoções. Durante minha trajetória fui encorajada por quase todos os docentes, e foi neste bom sentimento que tentei concentrar minha energia. Houve momentos difíceis e sensações desafiadoras. Não nego que pensei inúmeras vezes em desistir, pois o fardo se mostrava deveras pesado. Já não lutava silenciosamente somente contra as disciplinas, e sim contra os outros estudantes que não me achavam digna que frequentar a instituição. Neste embate travei uma guerra interna, não entendendo minha própria essência e perdendo meu brilho e força. Novamente, minha família me suportou e conheci uma pessoa substancial na minha formação acadêmica, a Professora Dra. Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire, minha orientadora.

Alguns professores também marcaram a minha trajetória com seus conhecimentos e vivências. A Professora Dra. Hélvia Leite Cruz, de Orientação

Educacional e Educação e Trabalho, que me recebeu com muito carinho na Pedagogia quando eu ainda estava cursando Engenharia. O Professor Benjamin Lacerda, de Oficina Vivencial, me proporcionou momentos ímpares de autoconhecimento e reflexão pessoal. O Professor Renato Hilário dos Reis, de Projeto 2, que com sua energia gentil e amorosa tocou minha essência. A Professora Ana Catarina Zema de Resende, em História da Educação e História da Educação Brasileira, com toda sua sutileza desfez minhas experiências ruins com a disciplina de história e construiu comigo um sentimento de muita amizade. O Professor Eduardo Ravagni, em Tópicos Especiais em Educação (psicomotricidade) e Projeto 3 Fases 1 e 2, coloriu muitos semestres da minha graduação com sua luz, suas ideias e seus pensamentos acerca da educação. A Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza, no Projeto 4 Fases 1 e 2, que me encaminhou na jornada do estágio obrigatório. E o Professor Rainri Back, de Filosofia da Educação, que me incentivou a escrever com qualidade.

Fiz algumas amizades ao longo da minha trajetória que faço questão de levar sempre comigo no meu coração. Considero essas pessoas como partes de quem sou, pois cada uma delas me completa de alguma forma. Andréia Ribeiro, Flávia Leite, Edilaine Gonçalves, Jalusa Ferrari, Eliseu Egewart, Gustavo Inácio, Gabriel Augusto, Rafael Abreu, Paulo Filip, Hugo Felipe, Rafael Schiavon, Rafael Bruno, Rafael Ferrato, Yan, Pedro Lucinda, Vinícius Brum, João Lopes, dentre outras pessoas, permaneceram ao meu lado enquanto ainda cursava Engenharia. Essas pessoas sempre se mostraram dispostas a me auxiliar e me ajudaram, incessantemente, a permanecer forte.

Durante a Pedagogia conheci algumas pessoas que coloriram meus dias e não me deixaram desistir, me fazendo chegar até aqui. Cito aqui Ruth Leite, amizade mais iluminada que o curso pôde me proporcionar, ela foi e é parte da minha sustentação como estudante e como ser humano. Todo seu carinho e energia são luz para mim.

Concluindo, observo estes quatro anos na Licenciatura em Pedagogia como algo intenso e desafiador. Houve dias morosos e sentimentos penosos, mas em contrapartida vivi verdadeiramente emoções incomparáveis e êxitos pujantes.

As vivências constroem os caminhos e as oportunidades os pavimentam. A Universidade de Brasília, em sua totalidade, me proporcionou maturidade, força e coragem. E a elaboração deste Memorial Acadêmico e, conseqüentemente, deste Trabalho Final de Curso, me proporcionou uma reflexão em relação a mim mesma. Hoje posso afirmar que sou um ser atrelado e unido à minha família e aos amigos que fiz ao longo da minha caminhada. Durante a minha infância desejei ser médica, por um momento fui uma aprendiz de engenheira e hoje, e daqui para frente, sou uma educadora.

PARTE II

INTRODUÇÃO

A infância não é somente uma importante etapa biológica da vida dos seres humanos, e sim um momento de descoberta, construção, desenvolvimento, experimentação, crescimento, exploração e socialização. A devida importância deve ser atribuída a esta etapa da vida pela essencialidade nela intrínseca. Pode-se entender essa primeira fase como sendo a base e a fundamentação do ser humano.

A Educação Infantil é a etapa da educação básica que compreende esses indivíduos. Esse momento deve ser tão rico em conhecimentos, experiências e vivências como a própria essência da criança é. Os demais degraus educacionais são percorridos à luz desse primeiro momento na instituição escolar. A qualidade desse primeiro momento educacional se mostra, portanto, como um objetivo a ser buscado pela importância que a ele é vinculada, influenciando e sugestionando o caminho posterior percorrido pelo sujeito. Dessa forma, o desenvolvimento pessoal e social do estudante ocorrerá de maneira intensa e singular.

A partir do desejo de compreender e analisar com afinco as questões que emergiram espontaneamente durante o estágio obrigatório, construímos o problema norteador da pesquisa. Essa problemática vincula aspectos da realidade cotidiana da Educação Infantil com o que a teoria traz como recomendado. Mas de que forma? Respondendo a quais perguntas fundamentadoras da pesquisa?

As questões de pesquisa elaboradas na gênese desta monografia foram: Quais as consequências da tomada de decisão ou atividades utilizadas de forma casual, sem propósito pedagógico definido, no intuito de ocupar o tempo? Como o professor concebe a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil? A partir dessas questões estabelecidas como centro da monografia foram elaborados os objetivos: geral e específicos.

O objetivo geral desse trabalho acadêmico é compreender o cotidiano pedagógico da Educação Infantil no que se refere à organização do tempo e do

espaço e das atividades, livres ou dirigidas, fundamentais ao desenvolvimento infantil. E os objetivos específicos estabelecidos são:

- Caracterizar o cotidiano de uma turma de educação infantil.
- Identificar aspectos da relação entre planejamento, práticas e concepções do professor acerca da organização das atividades no tempo e no espaço da aula.
- Analisar as concepções de atividades livres e dirigidas na perspectiva do desenvolvimento infantil.

Os procedimentos metodológicos adotados e os instrumentos utilizados com o intuito de desenvolver essa pesquisa foram as análises minuciosas dos documentos normativos relativos à Educação Infantil e dos diários de estágio.

CAPÍTULO I

REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo discute os fundamentos teóricos que orientam o trabalho. A discussão está organizada nos seguintes tópicos (1) infância e a Educação Infantil, em que discute o conceito de infância sob a égide histórica, a construção histórica da Educação Infantil e a perspectiva filosófica da educação; (2) práticas pedagógicas na Educação Infantil, que aborda a construção legal da Educação Infantil: leis e documentos normativos, a qualidade na Educação Infantil, o planejamento educacional e a importância do lúdico na Educação Infantil.

1.1 A infância e a Educação Infantil

1.1.1 O conceito de infância sob a égide histórica

Costa (2002) traz uma inquietação acerca dos registros históricos, que elucidam alguns aspectos com maior evidência. Segundo ele, quesitos como os eventos e a política são evidentes nas fontes históricas, dificultando que algumas perguntas atuais referentes à criança, à família e ao mundo infantil, por exemplo, possam ser respondidas.

A criança, historicamente, sempre esteve vinculada aos anseios dos adultos, concernentes à época correspondente. No Império Romano, a vida das crianças dependia exclusivamente do pai. Ou seja, era cabível e corriqueiro que o pai rejeitasse seu filho. O destino dessas crianças, na maioria das vezes, era a morte (COSTA, 2002).

Na Idade Média, os germanos não eram adeptos ao infanticídio, pelo contrário, as mães amamentavam seus filhos e todas as crianças recebiam educação. A vida das crianças, no entanto, dependia do poder patriarcal, caso aceitas ficavam sob os cuidados da família paterna, caso contrário eram entregues à família materna (COSTA, 2002).

De acordo com Costa (2002), uma mudança começou a ser notada com o advento do Cristianismo. Os pais, nesse momento, se mostravam apegados a seus filhos, cultivando sentimento no meio familiar. Nesse contexto, surgiu o monacato, uma nova concepção para a educação infantil. Os monges construíam nos mosteiros o que podemos entender hoje como jardins de infância. Todas as crianças eram recebidas, cuidadas e educadas nesses espaços, em um “sistema integral de formação educacional” (COSTA, 2002, p. 4).

Nesses espaços monásticos, as crianças eram educadas até os quinze anos de idade a partir de uma perspectiva mais gentil e serena do que era colocado pelos povos bárbaros. Em outras palavras, de acordo com Costa (2002, p. 4), “ao invés de brutalizar o coração das crianças para a guerra e a violência, os monges o abriam para o amor e a serenidade”.

A infância nem sempre foi vista como na atualidade. Segundo Philippe Aries (1981), na antiga sociedade tradicional essa etapa da vida era negligenciada, mas de que forma? Segundo esse pensador, os cuidados para com as crianças só ocorriam enquanto bem pequenas, em pouco tempo eram encaradas como jovens adultos. Ou seja, não se passava pela juventude, a infância era um curto período da vida do indivíduo. A aprendizagem desses pequenos sujeitos e a aquisição de valores não ficavam a cargo da família, e sim se davam com o contato com os adultos. Em suma, a criança era desconsiderada e facilmente substituída.

De acordo com Aries (1981), nas sociedades industriais, em um segundo momento, passou-se a enxergar a infância de outra forma, mais humanizada. Nesse momento houve o surgimento da escola como forma de proposição de aprendizagem, onde a criança ficava durante um tempo antes de se inserir no mundo do trabalho. Ademais, nesse período o aspecto sentimental começou a penetrar nos núcleos familiares, aumentando a atenção dos adultos para com seus filhos. A necessidade de fortalecer esse vínculo familiar e o desejo de estabelecer um olhar atento às crianças fez com que a quantidade de filhos por casal diminuísse. Esse sentimento afetivo se deu também por meio da educação, pois os pais passaram a se interessar pela vida escolar de seus filhos. A criança, portanto, com o passar do tempo, deixou de ser ignorada, pairando sobre si a importância que nela deve estar intrínseca.

1.1.2 Construção histórica da Educação Infantil

A educação, com o transcorrer do tempo, se modificou e se moldou, assim como as demais instituições. Na Antiguidade, na Grécia, o conceito de educação era diferente em Atenas e Esparta. Nesta cidade, a educação era vinculada ao anseio do Estado e valorizava o sucesso individual. Enquanto em Atenas, com a presença das ideias de Sócrates, a educação se mostrava mais ampla, coletiva. Em Roma, segundo Lorenzo Luzuriaga (1983, apud PALMA FILHO, 2003) havia o olhar para aluno e para sua família na ação educativa.

Na Idade Média, à luz do Cristianismo, os padres eram os educadores e os conhecimentos abordados abarcavam o trivium e o quadrivium. Esse se estendia à: gramática, retórica e dialética; e este à: aritmética, geometria, astronomia e música. Esses conceitos, em suma, eram referentes à organização do conhecimento em áreas específicas. Ou seja, uma concepção de currículo da época (PALMA FILHO, 2003).

A educação passou a se organizar em três níveis diferentes após o século IX. A educação elementar era voltada aos camponeses e principiada pelos sacerdotes nas escolas paroquiais, com o intuito de doutrinar tais sujeitos. A educação secundária nos conventos. E a educação superior nas escolas imperiais (PALMA FILHO, 2003).

De acordo com Palma Filho (2003), a escolástica surgiu no início da era cristã com o embasamento filosófico grego vinculado ao fundamento cristão. Segundo esse autor, a escolástica foi trazida ao Brasil pelos jesuítas e ainda se pode observar vestígios dela na educação atual.

O Renascimento trouxe novos pensamentos acerca da educação, principalmente pelo fato do contexto ter sido alavancado pelo progresso tecnológico. Neste período, a educação estava voltada aos indivíduos mais abastados (clero, nobreza e burguesia) (PALMA FILHO, 2003).

Na era Renascentista, a escola passou a ser responsabilidade do Estado em países protestantes, em detrimento da Reforma Protestante principiada por Martinho Lutero. Essa ideia de educação pública pensada por Lutero ainda se mostrava religiosa e elitista. Em retalhamento à situação vigente, a Igreja instaurou a Contra Reforma emergindo no campo educacional

com a Companhia de Jesus, que estabelecia regramentos para a educação católica (PALMA FILHO, 2003).

As ideias pedagógicas modernas foram frisadas pela pedagogia realista, que “é fortemente influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de Descartes” (PALMA FILHO, 2003, p. 4), e marcada pelo cientificismo e pela revolução copernicana. Foi representada pelos pensamentos de Ratke, Comenius e Locke e “segue reafirmando com mais ênfase ainda a individualidade do educando e, na ordem social e moral, advoga o princípio da tolerância, do respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens” (PALMA FILHO, 2003, p. 5).

No século XVIII, segundo Palma Filho (2003), as ideias educacionais de Condorcet e Lepelletier repercutiram no que concerne a elaboração de planos para a sistematização da educação francesa, solidificando a educação pública do Estado e a educação nacional. No Brasil, essas ideias, que foram iniciadas por Marquês de Pombal, não tiveram o mesmo êxito.

Nesse período, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau emergiu. Ele foi “pioneiro no reconhecimento de que a mente da criança é diferente da mente do adulto”, vendo “na infância uma idade mental distinta da idade do adulto” (PALMA FILHO, 2003, p. 6). Com o intuito de aprofundar as ideias de Jean-Jacques Rousseau, é necessário abordar a importante vertente da perspectiva filosófica da educação representada por tal pensador. Os demais aspectos filosóficos serão discutidos no próximo tópico desse trabalho acadêmico.

Para Rousseau, um caminho para entender as questões relativas à educação é a partir da revolução copernicana, em que os processos de ensino e aprendizagem estão vinculados à uma cultura e não mais a dogmas religiosos. Essa perspectiva de pensamento relacionada à criança implica colocá-la no centro do processo de aprendizagem, ou seja, “a própria criança é colocada como critério e como medida do aprender” (STRECK, 2008, p. 23).

Jean-Jacques Rousseau começou o estudo sistemático da infância e, conseqüentemente, da educação. Para ele, há três tipos de educação. A educação da natureza, que é pautada na ideia de que é intrínseco o ímpeto de questionar e aprender. A educação das coisas, que é relacionada com os fatos que educam. Sendo assim, “o primeiro papel do educador é proteger o seu

aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver em si e por si a capacidade de pensar e de julgar" (STRECK, 2008, p. 29). E por último, a educação dos homens, que se vincula com a formação cidadã. O equilíbrio total entre as educações colocadas por Rousseau é impossível, no entanto, deve ser buscado.

A estrutura básica da problemática colocada por Rousseau envolve intimamente Emílio, que percorre um caminho que seria desejável e ideal no contexto do Contrato Social voltado ao homem e à educação. Ou seja, o espaço onde se situa Emílio engloba o homem natural concebido por Rousseau que valoriza os sentimentos atrelados aos pensamentos e renuncia suas vontades individuais em prol da vontade geral. Em outras palavras, abnega de desejos individuais e egoístas por meio de uma educação dos sentimentos. No entanto, deve-se considerar que vivemos sob uma perspectiva possível, em uma sociedade real. Para ponderar o que foi colocado anteriormente, é importante esclarecer que as ideias do filósofo não são moldadas de maneira inflexível, e sim abertas a correlações com a educação atual e real (STRECK, 2008).

Emílio, para Rousseau, é uma hipótese filosófica, um educando ideal, "um menino rico e órfão de pai e mãe" (STRECK, 2008, p. 32). Para Rousseau a primeira educação das crianças, do nascimento aos dois anos de idade, seria competência das mulheres. Streck (2008) correlaciona essa função feminina ao trabalho exercido pelas atuais professoras da Educação Infantil.

O educador, para Rousseau, é o sujeito que tem como competência o encaminhamento do conhecimento a Emílio. Isto é, o preceptor "é uma mistura de sábio e de mágico que dirige a educação de Emílio de acordo com as leis da natureza" (STRECK, 2008, p. 33). Esse educador deveria ser exclusivo, companheiro de seu aluno e próximo do mesmo no que se refere ao jeito de ser. Sua atribuição se inicia no nascimento da criança e se finda quando se finaliza a formação do homem.

Pensar a educação atual nos moldes de Rousseau seria utópico, afinal Emílio é uma figura ideal. No entanto, seria sublime. O docente precipitar um único sujeito, levando em consideração sua individualidade, seria valoroso e contribuiria com a qualidade da educação.

A ação docente, de modo abrangente, como a própria expressão coloca, é o agir do professor. No entanto, é sabido que a maneira como o docente conduz sua prática não é simplória, ou seja, abarca aspectos de sua própria subjetividade. O profissional deve se preparar para agir corretamente na observação e leitura de uma das partes mais importante do processo de ensino-aprendizagem, o estudante. Logo, é válido afirmar que é importante conhecer a fundo os agentes envolvidos em tal processo como também dominar os conteúdos acadêmicos. O conhecimento pode ser intrínseco ao professor, mas se o mesmo não explorar e compreender seus alunos, a via de mão dupla, que é a educação, se torna deficitária e não culmina no resultado almejado.

Do Iluminismo do século XVIII despontaram duas concepções sociais e educacionais, os movimentos: positivista e socialista. O Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova foi inspirado por tais ideias. Já no século XX, a educação se vinculava aos ideais da Escola Nova, fazendo assim aflorar uma renovação educativa. O pensamento de John Dewey, de acordo com Palma Filho (2003, p. 7), era concernente ao “processo educacional como algo contínuo, no qual, permanentemente, reconstruía-se a experiência concreta, ativa e produtiva de cada ser humano”. A escola, segundo esse filósofo, devia ensinar a pensar e “não deveria preparar para a vida, pois a escola deveria ser a própria vida” (PALMA FILHO, 2003, p. 7).

John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano, influenciou muitas ideias educacionais. Suas ideias embasaram a Escola Nova (ou Escola Ativa) trazida para o Brasil por Anísio Teixeira. Este movimento escolanovista colocava a criança com um ser agente da educação. Pensamento que se mostra muito válido, afinal qualquer ideia de uma escola mais envolvente, que dá voz à criança, favorece a educação, a sociedade, o presente e o futuro (CAMPOS, 2007).

A Educação Infantil emergiu com mais intensidade em um contexto onde se mostra necessário o auxílio à mulher que começa a se inserir no mundo do trabalho. Em outra vertente, é possível entender essa intensificação com a preocupação dos sujeitos no que concerne à educação institucionalizada voltada para as crianças de zero a seis anos de idade. A partir disso, os documentos normativos, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e

Bases, passaram a abordar essa questão. Nesse escopo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta orientações referentes a primeira etapa da educação básica.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI, assim como o planejamento educacional, tem uma proposta flexível e aberta, pois seu principal intuito é apoiar as instituições educativas na elaboração de quaisquer atividades e programas dentro do ambiente escolar. Esse documento não carrega em si uma perspectiva obrigatória, ele procura “favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas” (BRASIL, 1998, p. 14).

1.1.3 Perspectiva filosófica da educação

Aristóteles, em seus pensamentos, se mostrou como um encadeador de ideias, de certa forma, contemporâneo. E, assim como Kant, demonstrou a importância da educação. Segundo ele, o objetivo da educação era fazer com que todos os indivíduos se tornassem sujeitos virtuosos. Tais virtudes dos próprios cidadãos possibilitariam e favoreceriam a “eudaimonia” (nomenclatura dada por Aristóteles para referir-se a felicidade em um sentido absoluto) da comunidade. A Ética de Aristóteles que emerge com a junção da felicidade da sociedade juntamente com a educação, tem como um de seus pilares norteadores os aspectos vinculados aos bens relativos e ao bem supremo.

Segundo Aristóteles, os bens relativos são meios para outro fim, são bens que levam a outros bens, nunca ao bem total. Ou seja, se a vida humana fosse embasada nesta espécie de bens, a mesma não teria sentido algum. A sociedade necessita, portanto, do bem supremo, que para além dele não haja nada. Em outras palavras, um bem superior a todos os outros, fazendo a

existência humana dotada de sentido. Tal bem consiste na “eudaimonia”, como citado anteriormente.

Aristóteles e Kant tinham pensamentos díspares, no entanto, como supracitado, suas ideias concernem no que tange à importância da educação. Kant vinculava a dignidade humana à ausência de utilidade que possa ser atribuída a qualquer ser. Isto é, os indivíduos são fins em si mesmos, o que eles podem realizar são apenas meios que não influenciam de nenhuma forma o que é inerente a sua essência. De acordo com a pedagogia kantiana, a educação deve ser abrangente e ter caráter global. Se deve buscar a educação física e a educação prática, pautada na intelectualidade e na moralidade. De acordo com esta perspectiva, o motor da instrução é a curiosidade, isso propicia a formação de seres sociais, emancipados e autônomos (DALBOSCO, 2011).

O arcabouço filosófico que vem sendo construído neste trabalho acadêmico abarcou vocábulos contraditórios e complementares, são estes: relativo e supremo; e meio e fim. Entender a educação contemporânea real a partir de tais locuções é adentrar em um universo frutuoso onde a aprendizagem de qualidade é a força motriz.

1.2 Práticas pedagógicas na Educação Infantil

1.2.1 Construção legal da Educação Infantil: Leis e Documentos Normativos

A Seção I da Constituição Federal de 1988 (CF) é relacionada com a educação como sendo direito de todos, independentemente de suas necessidades especiais ou limitações. Esta seção está presente no Capítulo III, e é composta por diversos artigos que têm como foco a educação em sua totalidade. De acordo com o Art. 205, a educação é colocada como sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada pela sociedade. Essas ações têm como objetivo o desenvolvimento do ser, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para fins laborais.

Tendo como base este artigo e pela ordem como os vocábulos “Estado” e “família” são apresentados, é possível afirmar que se o Estado for incapaz de prover a educação, a família passa a ter este dever (BRASIL, 1988).

O Art. 206 da Constituição Federal de 1988, tendo como embasamento seus incisos, coloca o ensino: igualitário para todos, com liberdade de aprendizagem e pensamento, com pluralismo de ideias, com a possibilidade de ser público ou privado, com garantia do padrão de qualidade, dentre outras especificações. O inciso V traz a importância dos profissionais que atuam na área educacional no que concerne aos planos de carreira e ao ingresso dos mesmos na rede pública de ensino. Além disso, especificações salariais também foram contempladas neste artigo no que tange ao piso salarial (inciso VIII). O parágrafo único arremata as ideias postas anteriormente nos incisos, priorizando as disposições sobre os profissionais da educação básica (BRASIL, 1988).

Entretanto, vivendo no país em que essa constituição vigora, não é difícil observar que o que está sendo previsto nesse artigo não acontece na realidade. Ou seja, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola não ocorre da mesma forma em todas as instituições de ensino situadas nos estados, municípios e DF.

Dentre outros artigos da CF relacionados à educação, o Art. 208 trata de várias vertentes da mesma. Este coloca o ensino como um dever do Estado, prevendo a garantia: da educação básica (obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, mesmo que o aluno não tenha a exata idade para o ingresso), da progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, do atendimento qualificado às pessoas portadoras de deficiência preferivelmente na rede regular de ensino, da Educação Infantil (creche e pré-escola) às crianças de zero a seis anos de idade, do acesso aos diversos níveis de ensino obedecendo a capacidade de cada um, da oferta ao ensino noturno regular de acordo com as condições do aluno, e de atendimento ao aluno que cursa a educação básica, em relação a programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

O Art. 209 da CF demonstra que o Poder Público tem autoridade tanto no ensino público quanto no privado, estabelecendo normas e avaliando a qualidade do ensino. Enquanto o Art. 210 mostra que a escola atual assegura o

respeito aos valores culturais e artísticos, no entanto, os menospreza em relação ao “conhecimento poderoso” (BRASIL, 1988).

Conhecimento poderoso, segundo Young (2007, p. 1294), é capaz de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Essa expressão se refere a um conhecimento especializado e útil, adquirido em instituições escolares e desenvolvido para proporcionar generalizações. Ou seja, o conhecimento advindo de disciplinas com embasamento científico com alto senso de valor em detrimento das demais.

O parágrafo 2º do Art. 211 da CF trata, prioritariamente, da relação intrínseca entre os entes federados e suas responsabilidades no âmbito educacional. Segundo a lei máxima, os municípios são responsáveis pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil, no regime de colaboração estabelecido no caput do mesmo (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é especificado por lei no Art. 214 da CF. O mesmo tem duração decenal e seu foco principal é a articulação da rede nacional de educação e a elucidação de metas e estratégias que visem à universalização do ensino, à gestão democrática e à valorização do professor. Ou seja, a melhoria progressiva do ensino em todas as suas etapas e modalidades (BRASIL, 1988). É importante enfatizar que:

a elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p. 9).

O PNE lançado em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC) estabelece metas pontuais para diversas modalidades de educação. A Meta 1 trata especificamente da Educação Infantil.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9).

A Educação Infantil vem recebendo cada vez mais atenção da sociedade, assim como as próprias crianças, que atualmente são reconhecidas como indivíduos de direitos. Este contexto foi construído concomitantemente e em virtude da ampliação dos movimentos de mulheres que buscavam mais oportunidades no que se refere a creches e pré-escolas (BRASIL, 2014).

A Meta 1 do PNE abarca a formação dos profissionais da educação visando a qualidade da mesma. Além disso, considerando a

manutenção e ampliação da rede, em regime de colaboração, assegurando a acessibilidade e o programa nacional de construção e reestruturação de escolas e de aquisição de equipamentos, com vistas à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (BRASIL, 2014, p. 17).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é ordinária à CF e se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O Título I abrange o Art. 1º que normatiza a educação escolar, a associando a concepções de trabalho e à prática social, mostrando também aonde acontece a educação, sob uma perspectiva geral (BRASIL, 1996).

O Art. 2º da lei citada anteriormente traz uma correlação tácita com o Art. 205 da CF. No caso desse artigo, a educação é "dever da família e do Estado" (BRASIL, 1996, p. 1), ou seja, a família tem a responsabilidade de zelar pela educação, no entanto se a mesma não puder imputar tal comprometimento o Estado subsidiará esta incumbência (BRASIL, 1996).

O Art. 4º da LDB nº 9.394/96 relaciona a educação escolar pública com as garantias dispostas pelo Estado para efetivação da mesma. O inciso I estabelece a organização da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, sendo que a primeira etapa da mesma é a pré-escola. A Educação Infantil é abarcada pelo inciso II do mesmo artigo. Este período da educação básica, segundo a lei, é gratuito às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

De acordo com o que foi posto até o presente momento e com o Art. 6º da LDB, a realização da matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade é obrigação dos pais ou responsáveis (BRASIL, 1996).

Além do que foi posto, a LDB traz em seu escopo três artigos referentes exclusivamente à Educação Infantil. O Art. 29 trata da finalidade desta etapa da educação básica, que é "o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, p. 10). O Art. 30 oficializa e delimita, de acordo com a idade das crianças, as espécies de instituições mais indicadas (creches ou entidades equivalentes; ou pré-escolas). O Art. 31 aborda a avaliação no contexto da Educação Infantil, que deve ser realizada "mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996, p. 10).

1.2.2 Qualidade na Educação Infantil

A qualidade dentro do processo educativo o prioriza e atribui valor e significado à aprendizagem. O olhar atento à mesma modifica as concepções presentes e, conseqüentemente, edifica de modo conciso o futuro escolar. Um dos eixos abarcados por este conceito é, portanto, a conquista de melhores resultados (SOUSA, 1998).

O conceito de qualidade no universo da Educação Infantil engloba todo o contexto da criança inserida no espaço escolar. Este conceito envolve as necessidades das crianças, considerando sua diversidade e dissemelhança. Todas as crianças, assim como todos os seres humanos, são diferentes entre si, entretanto seus direitos são iguais e previstos em inúmeros documentos oficiais (CORRÊA, 2003).

De acordo com Corrêa (2003), a qualidade enquanto conceito não deve ser vista como algo único e absoluto, afinal ela abrange diversos setores da sociedade e é influenciada por eles. Portanto, não pode ser considerada neutra nem unicamente facetada, pelo contrário, é difusa e requer recursos.

A criança de zero a seis anos de idade tem direito à educação, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990, apud CORRÊA, 2003). Um de seus artigos traz consigo a obrigatoriedade do respeito dos educadores para com as crianças.

A qualidade das experiências vivenciadas na EI é também abordada com sua devida importância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois influenciam no desenvolvimento global do aluno (BRASIL, 1998).

O RCNEI (1998, apud CORRÊA, 2003) expõe alguns princípios necessários para considerar um trabalho como sendo de qualidade. Alguns deles são relativos à individualidade de cada criança, o direito de se expressar de sua própria maneira, a socialização e o atendimento imprescindível para o desenvolvimento de sua identidade.

O conceito de qualidade deve estar entrelaçado ao contexto de total da educação, como por exemplo, a quantidade de alunos para cada professora, a capacidade dos ambientes, a dimensão de cuidado e do ato de educar (CORRÊA, 2003).

1.2.3 Planejamento educacional

Há diversas interpretações para a palavra “planejamento”. A concepção burocrática desse vocábulo faz com os professores tenham uma visão distorcida do que realmente o mesmo é. De acordo com Leal (2010, p. 93), planejamento é uma tarefa “que antecede qualquer ato intencional”. Agir sem planejar é uma prática sem preparo que culmina em desfechos não esperados.

Para se realizar o planejamento, os professores e orientadores devem ter uma visão global sobre a natureza da educação e tudo o que se relaciona a ela. O planejamento deve ser tratado com perseverança, persistência e determinação, para não se ter uma essência pautada na formalização do trabalho e do processo de elaboração de planos e projetos (LÜCK, 1991).

O significado de planejamento é complexo e sistemático, e seu objetivo é a superação da ação embasada no espontaneísmo, além da busca de melhores resultados com melhor uso de recursos e a procura por maior eficiência. Para alcançar essas metas é necessário levantar a situação do momento vigente, estabelecer o que se deseja mudar e organizar a ação futura. Em outras palavras, planejar, em educação, não é somente produzir planos e projetos, é um processo mental, dinâmico e contínuo desenvolvido antes, durante e após as ações (LÜCK, 1991).

O planejamento escolar tem intrínseco a si a reflexão, ou seja, a ação de pensar sobre sua prática. Desse modo, o docente “passa a ter mais autonomia e a ter mais facilidade para variar suas atividades a partir de outras já realizadas” (LEAL, 2010, p. 95). A ação docente se utilizando desse princípio se torna experiente, preparada para as situações não esperadas, podendo assim improvisar quando necessário. Em outras palavras, o sujeito que não está habituado com certas situações nunca refletiu acerca delas, se mostrando frágil perante eventos não esperados.

O ato de refletir está intimamente ligado ao ato de planejar. Estabelecer estratégias de reflexão para a realidade da turma e da escola torna o ato educativo efetivo e otimizado. Ordenar a rotina de uma classe é um exemplo de organização do trabalho pedagógico, que se atrela ao planejamento escolar. As rotinas no contexto educacional, segundo Leal (2010, p. 97),

asseguram que professores e alunos partilhem de acordos que guiam o cotidiano da sala de aula. Assim, alguns “procedimentos” básicos são combinados entre professores e alunos, possibilitando que eles se organizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas.

O RCNEI também aborda questões relativas à rotina no contexto da Educação Infantil. Segundo o documento, esse aspecto vinculado ao planejamento educativo pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, pode se mostrar como um quesito engessador da ação pedagógica, pois “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (BRASIL, 1998, p. 73).

1.2.4 Importância do lúdico na Educação Infantil

O ser humano aprende durante toda sua vida. Na jornada da existência os sujeitos estão em constante interação e aprendizagem, descobrindo novidades, adaptando-se a elas e refletindo acerca das mesmas. Essa troca de

vivências e experiências, em um amplo aspecto, é educação (DALLABONA; MENDES, 2004).

As crianças são indivíduos ligados às brincadeiras. Por meio desse movimento a criança se comunica, se expressa e interage com outras pessoas e com o meio. Ou seja, a brincadeira é a forma pela qual a criança compreende e concebe o mundo que a cerca (DALLABONA; MENDES, 2004).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação formal, é o primeiro contato da criança com a instituição escolar. É nesse espaço que a criança permanece, em média, cinco horas diárias, é onde ela socializa e adquire conhecimentos imprescindíveis para toda vida. Portanto, o tempo escolar deve ser minuciosamente pensado e dividido para que todas as áreas importantes à formação desses sujeitos sejam incorporadas. E uma dessas vertentes educacionais que deve ser abarcada é a brincadeira, o lúdico, que deve estar embasada na intencionalidade e na proposição de objetivos sólidos. Em síntese, as brincadeiras e os jogos propostos na educação contribuem com o ensino e com a formação dos indivíduos participantes (DALLABONA; MENDES, 2004).

É conveniente salientar que a brincadeira livre não deve assim ser desprezada. Ela tem sua importância no que tange à formação e ao desenvolvimento do sujeito inserido na Educação Infantil, e deve ser introduzida no planejamento escolar (DALLABONA; MENDES, 2004).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo tem como principal proposição a exposição e discussão acerca dos procedimentos metodológicos elaborados para a construção desse trabalho acadêmico. A problemática estabelecida desde o princípio é referente à Educação Infantil e ao modo como ocorrem as atividades nela propostas. A partir de minuciosas análises do cotidiano de uma sala de aula pretendemos compreender como eram concebidas e construídas as ações no âmbito educacional. Em suma, essa problemática foi instituída como norte embasando explicitamente a temática principal do primeiro capítulo dessa monografia, a revisão teórica, e, conseqüentemente, a metodologia utilizada na pesquisa. Neste tópico será delimitado o contexto da pesquisa, os apontamentos relativos aos sujeitos analisados e a exposição dos procedimentos e instrumentos utilizados.

O trabalho de campo se fundamentou na perspectiva da pesquisa qualitativa, em que os pontos importantes para o estudo se definem paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa. Para a construção desse tipo de pesquisa preza-se pelo contato do pesquisador com o objeto analisado e pela busca de informações descritivas sobre o lugar, o contexto e os sujeitos (GODOY, 1995). Configurada como uma metodologia de observação participante, me inseri no ambiente natural observado, analisado e interpretado, bem como intervindo nele no papel de estagiária. Portanto, os dados descritivos foram obtidos a partir da inserção da pesquisadora no ambiente estudado.

A decisão por esse método de pesquisa tem a ver com a necessidade da inserção do observador ao cotidiano do grupo observado, dando a possibilidade desse sujeito realizar tarefas “com o intuito de entender em profundidade aquele ambiente” (SANTOS, 2002, p. 4).

O tema da presente monografia é concernente à reflexão acerca da natureza e da fundamentação das atividades propostas em uma sala de aula específica de Educação Infantil. Deseja-se por meio desse estudo

compreender o que é melhor para a educação: atividades que têm objetivos intrínsecos a si, sendo, portanto, um meio para o conhecimento, ou atividades propostas aleatoriamente, em que não há objetivação, nem tampouco fundamentação, tendo um fim em si mesma. Da mesma maneira, segundo Godoy (1995, p. 63), “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto”.

Esse trabalho acadêmico se construiu dentro da pesquisa social sob a perspectiva qualitativa, utilizando o estudo de caso como método norteador, onde foi buscada a descrição de uma unidade específica, no caso, da sala de aula. Por conseguinte, visando à concretude do presente trabalho, foi dada a devida importância ao caso singular estabelecido como centro, considerando sua particularidade e complexidade (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010).

O tipo de estudo de caso moldado nesse trabalho acadêmico, segundo a perspectiva de Stake (2005, apud DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010), foi instrumental, pois o pesquisador responsável tinha interesse em uma problemática que a pesquisa iria ajudar a solucionar. De acordo com a concepção de André (2005, apud DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010) acerca dos tipos de estudo de caso, o que mais se encaixava na proposta dessa monografia era a categoria educacional, em que o pesquisador busca compreender a ação educativa.

A definição da metodologia utilizada foi embasada a partir das demandas do problema de pesquisa, que, por conseguinte, exigiam a delimitação de objetivos que conduziram a construção do trabalho. A reflexão acerca de todas essas partes buscando a discussão dos resultados obtidos pressupõe o pleno conhecimento em relação ao contexto onde a pesquisa foi realizada e aos sujeitos nele inseridos.

2.1 Contexto da pesquisa

No levantamento feito durante o estágio, a escola era constituída por uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, uma coordenadora, dez professoras, três professoras temporárias, duas professoras de projetos, cinco auxiliares, uma assistente e um representante dos pais.

A instituição possuía quatro turmas no turno matutino e quatro no turno vespertino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, o número de alunos no momento da análise era igual a 174. A faixa etária alvo da escola em questão era quatro a seis anos de idade. Tais estudantes, em sua maioria, eram provenientes do entorno de Brasília.

As salas eram diferenciadas por cor. As salas azul e amarela eram destinadas ao 1º período da Educação Infantil, e as salas verde e vermelha ao 2º período da EI. Cada uma tinha, em média, 25 estudantes. A sala observada e analisada nesse trabalho acadêmico foi a verde, com um total de 23 alunos.

A escola dispunha de quatro salas de aula, uma sala de recursos/sala de informática, uma sala de leitura, uma sala de professores, uma secretaria, uma direção, um parque infantil, um pátio coberto, sete banheiros, uma cozinha e duas rampas de acesso.

As salas de aula eram grandes, espaçosas e bem planejadas, no que concerne à ergonomia física e cognitiva. Cada sala possuía um banheiro feminino e um banheiro masculino, filtro de água, aparelho televisor, aparelho de DVD, aparelho de som, brinquedos, livros, dentre outros materiais. As imagens 1, 2 e 3 mostram como eram as salas de aula:

Imagem 1: Espaço físico da sala de aula analisada



Fonte: A autora

Imagem 2: Espaço físico da sala de aula analisada



Fonte: A autora

Imagem 3: Espaço físico da sala de aula analisada



Fonte: A autora

A escola possuía quatro salas de aula, sendo que em cada uma havia um banheiro feminino e um banheiro masculino, como dito anteriormente. Estes eram totalmente destinados às crianças. Os sanitários e a pia eram proporcionais ao tamanho das crianças, assim como os botões de descarga.

Como em cada sala havia um filtro de água, cada criança levava seu copo ou garrafa de casa e o deixa toda manhã no balcão onde se situava o filtro, como mostra a imagem 4:

Imagem 4: Pia, filtro de água e balcão auxiliar



Fonte: A autora

A sala de informática possuía 18 computadores, todos com o software de atividades educativas. As cadeiras ficavam no tamanho ideal para as crianças, assim como a altura da mesa que sustenta os computadores. Esta era a única sala da escola que possuía um aparelho de ar condicionado.

O parque (parquinho de areia) era composto por diversos brinquedos voltados exclusivamente para o público infantil. Ao lado de fora do parque havia dois brinquedos semelhantes aos do mesmo. A escola contava também com uma quadra de tamanho relativamente pequeno, onde uma vez por semana acontecia um dos projetos da instituição.

O espaço de entrada da escola era o pátio principal (imagem 5), onde os alunos eram recepcionados e acolhidos no horário de chegada. Era neste espaço que o corpo docente recebia as crianças ao início de cada turno, cantando a música tema desse momento do dia.

Imagem 5: Pátio principal



Fonte: A autora

Na escola analisada havia uma área destinada ao refeitório (imagem 6), onde as crianças lanchavam no turno matutino e no turno vespertino. Cada turma ia ao refeitório em um horário pré-estabelecido e contava com uma estrutura totalmente voltada para as crianças, no que diz respeito aos móveis, pratos, talheres e copos.

Imagem 6: Refeitório



Fonte: A autora

2.2 Sujeitos participantes da pesquisa

O trabalho acadêmico aqui construído se constituiu como um estudo de caso, pois respondeu questões concernentes ao modo como as atividades eram concebidas em um determinado contexto. Ou seja, um estudo qualitativo que relacionava o fenômeno contemporâneo ao contexto real (YIN, 2001).

A unidade de análise, e, por conseguinte, de caso, definida para esse estudo de caso foi a sala de aula. Essa delimitação tinha a ver com a problematização que fez emergir as proposições iniciais do projeto. Em outras palavras, a estipulação da unidade do estudo de caso “está relacionada à maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas” (YIN, 2001, p. 44).

Os indivíduos envolvidos nesse estudo de caso foram: a professora e os alunos. Esses sujeitos se constituíram como participantes dos procedimentos realizados para a construção desse trabalho acadêmico.

2.3 Procedimentos e instrumentos

Os procedimentos e instrumentos instituídos como base dessa pesquisa foram escolhidos com o intuito de dar concretude e solidificar ainda mais esse trabalho acadêmico. Assim como a escolha do tema foi decidida a partir da vivência do estágio obrigatório, essa etapa da monografia tinha, portanto, que ter como principal forma de análise as observações realizadas nesse momento da graduação.

2.3.1 Análise dos diários de estágio

O estágio obrigatório foi um rico momento da graduação, sendo, portanto, fomento para a construção dessa monografia. O que ocorreu durante essa etapa tomou forma de relatórios, diários de estágio. E as situações ocorridas, as experiências práticas, foram registradas com riqueza de detalhes. Nesse escopo, é importante destacar a importância da observação e do registro no ambiente escolar.

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 58)

As situações que surgiram na vivência escolar não foram significadas hoje da mesma forma que durante a vigência do estágio. Diferentemente de hoje, compreendia as ações despretensiosamente, de maneira neutra. A partir dessa criticidade adquirida, os questionamentos emergiram moldando a pesquisa.

2.3.2 Análise de materiais normativos e documentos legais

A análise de materiais normativos e documentos legais foi imprescindível para embasar o contexto preestabelecido e compreender a infância e a Educação Infantil no Brasil. Compreendendo o que está disposto em uma esfera formal maior é possível analisar e questionar o que está realmente ocorrendo no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de alcançar os objetivos originários da pesquisa qualitativa proposta nessa monografia, foram minuciosamente analisados os importantes episódios ocorridos durante as duas fases do estágio obrigatório na sala de aula da instituição em questão. Esse capítulo do trabalho acadêmico abarca a síntese dos pensamentos construídos até o presente momento atrelados à vivência educacional cotidiana. A análise da relação entre a espontaneidade e as atividades propostas na Educação Infantil será discutida nessa etapa da monografia.

3.1 Um olhar analítico sobre o contexto da pesquisa

Segundo Sousa (1998), uma forma de garantir a qualidade na Educação Infantil é através da qualidade do espaço. Afinal, para que a criança possa se desenvolver de forma autônoma e segura é necessária uma organização espacial e temporal.

A organização do espaço escolar é de extrema importância no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. O espaço se mostra como orientador e facilitador da prática docente (FALCO, 2009). Entretanto, esta tarefa não é simplória, a criança deve estar em um espaço que desafie suas competências e que possibilite a interação sujeito-contexto, vivenciando o espaço intencionalmente.

De acordo com Sousa (1998), um ambiente de qualidade deve ser acolhedor, seguro e confiável, onde a criança se sinta amada, protegida, feliz e aceita. Neste ambiente não devem constar objetos perigosos e que possam representar alguma ameaça para o bem-estar da criança, como por exemplo, uma tomada desprotegida ao alcance das mesmas. Além disso, o espaço deve ser extremamente motivador, pois será nele que a criança se desenvolverá.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, apud FALCO, 2009) expõe uma ideia pontual e assertiva acerca do

espaço nesta etapa da educação agregada ao conceito de qualidade. A organização do espaço físico, brinquedos, materiais, instrumentos e mobiliário não podem ser observados como elementos passivos. Mas sim, como componentes que contribuem ativamente no processo de educação.

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (BRASIL, 1998, p. 69).

É importante ressaltar que há espaços destinados para cada finalidade desejada dentro do âmbito educacional, como pontua Fernanda de Falco:

Há espaços para a brincadeira e para o repouso, para compartilhar e para estar só, para o trabalho e para o ócio, espaços de prazer e de obrigações, próprios e alheios (FALCO, 2009, p. 5).

Conforme Horn (2004, apud FALCO, 2009), as crianças se inserem no espaço estabelecendo relações entre elas próprias e o mundo, resultando em emoções. Isso transforma um mero espaço físico em um ambiente.

O ambiente físico analisado era rico em instrumentos educativos e era pensado para as crianças. Era estimulante, instigante e próximo da realidade infantil. Nesse espaço físico acontecia o processo educativo e eram construídas as rotinas e as relações professor-aluno. Em outras palavras, o espaço físico analisado favorecia o desenvolvimento e as vivências humanas dentro do ambiente escolar.

A sala de aula analisada tinha sua rotina estruturada de acordo com os dias da semana e com as datas comemorativas que possivelmente poderiam ocorrer. Eram organizadas durante a semana as aulas de informática, música e literatura, o Projeto Recriarte e o Dia do Filme. A rotina é um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois evita que as atividades sejam realizadas sem propósito e sem objetivos claros.

As datas comemorativas no contexto em questão eram vinculadas ao planejamento escolar, sendo refletidas pelas crianças em diversas vertentes. Na escola em questão, havia três festas principais durante o ano letivo, a Festa Junina, a Festa da Família e a Festa de Confraternização de Final de Ano. Havia também outros eventos temáticos e datas comemorativas.

A acolhida era o primeiro momento da aula, era quando ocorria a efetivação do vínculo entre família, escola e estudante. As crianças se posicionavam de acordo com a cor de sua sala (há ladrilhos enfileirados no chão conforme as quatro cores que representam as quatro salas), nesse momento cantava-se a música inicial e em seguida cada professora conduzia seus alunos para as salas de aula.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p.21) aborda a criança como um indivíduo inserido em uma organização maior. Segundo o documento, “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” Isso mostra como a presença e a participação familiar dentro da instituição escolar influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, explicita que a criança “é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”.

De acordo com Gallo (2010), o envolvimento das famílias das crianças com o contexto escolar das mesmas, é um ponto importante ao se tratar da qualidade na Educação Infantil. A qualidade do ensino nessa etapa da educação também é relacionada aos aspectos que serão posteriormente citados, que são referentes à rotina e ao planejamento escolar.

A rotina da turma analisada era preservada diariamente para que a criança pudesse se integrar plenamente ao contexto escolar de forma adequada e organizada. A acolhida era o momento inicial da jornada escolar, como citado anteriormente. As crianças, em seguida, seguiam para suas salas de aula acompanhadas por suas professoras, que as conduziam para a rodinha para uma conversa inicial.

As agendas eram colocadas, no início da aula, em cima do balcão atrás da mesa da professora, para que a mesma olhasse se havia algum recado dos pais ou responsáveis e pudesse colar algum informativo que desejasse.

Uma vez na semana era veiculado na agenda o Jornalzinho do Jardim, onde eram colocadas as informações mais importantes da semana. E o informe do Projeto de Literatura, que ocorria semanalmente às terças-feiras durante a vigência da primeira fase do estágio obrigatório.

O lanche da sala observada ocorria diariamente às 15 horas e 20 minutos e tinha duração de 20 minutos. Assim como o repouso após a merenda, que durava, em média, 10 minutos. A merenda diária das crianças visava à alimentação nutricional saudável. O cardápio era enviado semanalmente aos responsáveis dos estudantes por meio do Jornalzinho do Jardim, e dependia do que era enviado pela Secretaria da Educação. Em relação ao parque, os alunos eram conduzidos ao mesmo todos os dias no mesmo horário, às 17 horas, e lá permaneciam por 50 minutos.

É importante enfatizar a importância do planejamento escolar, para que as atividades sejam programadas, revistas, pensadas e conduzidas da melhor maneira. A ação de planejar não significa rigidez, e sim pensar na essência das atividades para que todas tenham objetivos claros, metodologias coerentes e avaliações condizentes, sempre considerando a flexibilidade e os possíveis desvios que podem ocorrer. Em suma, o propósito do planejamento é a flexibilidade e a adaptação do mesmo à realidade, e não o espontaneísmo.

3.2 Observações de aula

As vivências escolares construídas durante a graduação se deram em virtude da realização das duas fases da disciplina intitulada “Projeto 4”, o estágio obrigatório. Momento precedido de muita ansiedade e receio das experiências que iriam ser vividas. Esse importante degrau do curso ocorreu em uma escola de Educação Infantil de natureza pública situada no Plano Piloto, em Brasília.

A experiência do estágio foi enriquecedora e estimuladora. Aos poucos a sensação de medo foi sendo substituída pelo desejo de estar permanentemente dentro de uma sala de aula. Os sentimentos alimentados foram desafiadores de tal maneira que as inquietações geradoras do tema dessa monografia tiveram sua gênese nessa etapa da graduação.

Durante o estágio foram realizadas as observações das aulas e as observações participativas. Ambas, no específico cotidiano escolar, tiveram o mesmo significado, pois não foi possível a inserção na sala de aula somente com o intuito de observar, o espaço exigia a participação constante de todos agentes envolvidos. Portanto, as análises foram sendo construídas enquanto o meio e a observadora se fundiam, sendo árduo desvincular os dois aspectos. Desse modo os fenômenos ocorriam naturalmente em seu próprio contexto, embasando, segundo Serva e Júnior (1995, apud SANTOS, 2002, p. 3) uma:

situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos.

As observações analisadas neste capítulo foram escolhidas em virtude da essência dos momentos ocorridos, utilizando episódios como organização estrutural. É importante enfatizar que cada episódio relatado está inserido em tópicos mais abrangentes concernentes aos objetivos específicos estabelecidos inicialmente como base dessa monografia.

3.2.1 O cotidiano de uma turma de Educação Infantil

- Episódio 1

Na sala de aula analisada havia uma rotina recorrente. Logo ao entrar na sala de aula as crianças, habitualmente, guardavam seus copos ou garrafas no balcão ao lado do filtro de água e as agendas no balcão próximo à mesa da professora. Em seguida, as crianças sentavam no chão no meio da sala formando uma roda para que a dinâmica inicial pudesse ser realizada.

Esse primeiro momento de interação formal entre a docente e os alunos ocorria da mesma forma todos os dias. Primeiramente, a professora dizia que dia do mês e da semana era, sendo que antes das crianças entrarem na sala de aula a docente já havia escrito a data da seguinte forma no quadro branco: “dd/mm/aaaa”. Uma ação pautada na praticidade, sendo que nas atividades

realizadas posteriormente pelas crianças era necessário escrever a data, desse modo, as crianças somente a copiavam do quadro.

Em um dos dias do estágio obrigatório a professora pediu para que eu conduzisse esse momento da rodinha com as crianças, encaminhando a dinâmica inicial. Até esse dia não havia percebido o quão mecânico era esse momento da aula, e esse sentimento me veio como um incômodo. Estava prestes a reproduzir o que a professora fazia todos os dias, mas percebi que o momento poderia ser mais rico. Ao lado do quadro havia um modelo de calendário fixado à parede, como mostra a imagem 7. Para conversar com os alunos sobre a data fui até esse instrumento e pude perceber o interesse deles com aquela novidade. Por esse motivo, preferi escrever a data no quadro juntamente com as crianças após conversar com elas utilizando o calendário. Julgo a realização da atividade dessa maneira como sendo mais válida e fecunda.

Imagem 7: Calendário fixo



Fonte: A autora

- Episódio 2

Outra etapa da dinâmica inicial, que faz parte do momento da rodinha, é a atividade: “Quantos somos?”. A professora junto às crianças, que já estavam sentadas no chão, contavam quantos meninos e quantas meninas estavam presentes no dia. Cada dia a docente escolhia se começaria a contagem pelos meninos ou pelas meninas. Contava-se, portanto, a quantidade de alunos de algum dos sexos e escrevia no quadro branco, em seguida contava o número de estudantes do outro sexo e escrevia também no quadro. O próximo passo era contar todos os alunos e escrever posteriormente o resultado no quadro. Essa atividade é rica em conhecimentos e socialização. No entanto, em nenhum momento a professora introduziu a ideia da soma na ação que estava realizando, não havia a explicação de se contar separado cada um dos sexos e depois contar todos os alunos juntos, formando assim a operação de soma. A atividade, portanto, não era um meio para se trabalhar um conhecimento matemático importante, era simplesmente uma atividade diária que iniciava a aula. Em outras palavras, a atividade tinha um fim em si mesma.

Em outro dia em que tive a oportunidade de iniciar a aula, realizei essa etapa da dinâmica inicial com a qual as crianças estavam habituadas fazendo algumas modificações. Meu desejo naquele momento era mostrar aos estudantes como se construía a atividade “Quantos somos?” e introduzir de modo concreto e sutil a soma numérica.

Primeiramente, contei juntamente com as crianças quantas meninas e quantos meninos havia na sala de aula naquele dia, contando ao final quantos alunos no total estavam presentes. Em seguida, para cada aluno foi atribuído um lápis de cor. Contamos, portanto, a quantidade de lápis referentes às meninas, e depois aos meninos, mostrando aos alunos que tais valores absolutos eram iguais à quantidade de meninas e meninos observada anteriormente. Naquele momento, uma ideia introdutória de soma foi colocada, afinal, chegaríamos ao mesmo resultado se contássemos o total de alunos da sala de aula ou se contássemos a quantidade de lápis de cor distribuídos entre os meninos e meninas. O objetivo dessa ação era atribuir significado e aprendizagens específicas à atividade, transformando-a em um meio para o conhecimento.

3.2.2 *Os aspectos da relação entre planejamento, práticas e concepções do professor acerca da organização das atividades no tempo e no espaço da aula*

- Episódio 3

O dia 12 de abril foi o meu primeiro dia de inserção no espaço escolar analisado. A escola utilizava a temática do autismo para paramentar a estrutura física da mesma, como mostra a imagem 8. O pátio de entrada, assim como nos corredores da instituição estavam repletos de cartazes, todos voltados a esse assunto. Achei a iniciativa da intuição demasiadamente válida, mas analisando esse evento com mais cautela e relembrando o cotidiano em sala de aula, foi possível observar que em nenhum momento foi citado ou trabalhado esse tema com as crianças.

Imagem 8: Temática relativa ao autismo



Fonte: A autora

A decoração da instituição não tinha a função de debater os temas propostos. Sua função, em contrapartida, tinha um fim em si mesma, ocorrendo com o intuito simplório de enfeitar a estrutura física da escola. Em outras palavras, sendo de certa forma redundante, a decoração tinha utilidade apenas

de decorar, não sendo utilizada como um meio para a abordagem do assunto em sala de aula.

É imensamente válida ao processo de ensino-aprendizagem a inserção da criança nas discussões de temáticas importantes à sua formação humana e cidadã, como por exemplo, a abordagem concernente às diferenças. A inclusão do estudante nesse espaço de debate só tem a contribuir com a educação e, consequentemente, com a construção ética, moral e humana do mesmo.

Essa mesma situação aconteceu com a temática concernente à água como algo imprescindível à vida. Nesse mesmo momento, em Brasília, ocorria o racionamento decorrente da crise hídrica. No entanto, apesar de todas as informações acerca do assunto, e da vivência das crianças com o mesmo, o tema escolhido se restringiu apenas à decoração da instituição, não sendo conversado e debatido com os alunos. Esse tema carregava em si conhecimentos ricos e importantes, pois a escola e o cotidiano de todos estavam imersos nessa situação. O racionamento de água era abordado em sala de aula no dia anterior ao qual o mesmo estava previsto para ocorrer, como um simples aviso da professora para que os alunos levassem para a escola suas garrafas cheias, pois não haveria água. As imagens 9, 10 e 11 mostram como a escola se paramentou esteticamente segundo a temática da água.

Imagem 9: Temática relativa à água



Fonte: A autora

Imagem 10: Temática relativa à água



Fonte: A autora

Imagem 11: Temática relativa à água



Fonte: A autora

- Episódio 4

Às quintas-feiras, Dia do Filme, acontecia apresentação do filme na sala analisada. O primeiro dia que isso ocorreu durante o estágio obrigatório, dia 13 de abril, foi apresentado o filme “Baby Looney Tunes: Uma Aventura de Páscoa”, estando contextualizado, portanto, com a época vigente. Nesse momento foi interessante perceber que o filme era um dos instrumentos semanais utilizados para abordar alguns assuntos. Nesse mesmo dia houve o lanche coletivo em celebração da Páscoa, em que todos da escola foram ao refeitório juntos para comer bolo de chocolate.

Entretanto, nas quintas-feiras subsequentes, a escolha dos filmes foi aleatória. Em outras palavras, não foi considerado um tema para assim se escolher o filme, sendo assim ocasional e despretenso. Os filmes, em sua maioria, não eram utilizados como meio para discutir problemáticas. O filme, portanto, tinha como função sua própria apresentação, não sendo extrapolado em prol do conhecimento.

Os filmes assistidos pelas crianças durante o tempo em que estive na escola foram, nessa ordem: Baby Looney Tunes: Uma Aventura de Páscoa, Vida de Inseto, Rei Leão 3, Meu Malvado Favorito e Minions. Somente um dos filmes presenciados se mostrou como ponte para o debate entre docente e alunos. Ou seja, somente um filme se mostrou como meio para o conhecimento.

3.2.3 *As concepções de atividades livres e dirigidas na perspectiva do desenvolvimento infantil*

- Episódio 5

O objetivo principal relacionado às atividades propostas era a composição do relatório entregue aos pais no final de cada semestre, que era um compilado de todas as tarefas feitas pelos alunos. Era, portanto, um modo de avaliação, mas, de certa maneira, um tanto quanto despretenso. É verídico que a professora projetava um olhar nas atividades realizadas pelos estudantes, procurando compreender em quais aspectos cada aluno estava

progredindo, ou quais estudantes não estavam tendo o desempenho esperado. A partir dessa reflexão da docente deveria haver por parte dela uma ação para contornar essas possíveis dificuldades. No entanto, nada ocorria. A professora comentava com frequência que o aluno S¹ e o aluno T² não estavam conseguindo acompanhar seus colegas, não desenvolvendo com maestria a escrita de números e letras, nem os conhecimentos relacionados a esses conteúdos.

Infelizmente, a professora não projetava uma atenção direcionada a essas crianças. Ou seja, se estava observando uma dificuldade, mas nada se fazia a respeito. Mais uma vez, as atividades não resultavam em sua função primordial, que é ser um instrumento para o conhecimento. Elas ocorriam e a reflexão e ação necessárias não eram realizadas, tornando-as assim rasas, tendo um fim superficial.

A professora, para contornar essas situações de dificuldade por parte das crianças para a realização de alguma atividade, poderia nas tarefas seguintes se manter próxima de tais estudantes com o intuito de auxiliá-los a sanar esses conteúdos ainda não internalizados. Circular em meio às carteiras para observar os alunos realizando as atividades também poderia ser uma medida adotada para compreender com efetividade o processo de ensino-aprendizagem.

Como observadora participante, estive imersa no contexto cotidiano da pesquisa, e pude presenciar a realização de inúmeras atividades, percebendo as dificuldades dos estudantes. Desse modo, procurava ficar próxima desses dois estudantes citados anteriormente que não estavam conseguindo acompanhar seus colegas, apoiando ambos de maneira sutil para que os mesmos se sentissem cuidados e os demais alunos da sala não sentissem desprivilegiados.

Certo dia, durante a realização de uma atividade específica, um desses estudantes que tinha dificuldade nesse conteúdo estava sentado junto a outro aluno que estava se mostrando demasiadamente confortável com a efetivação da tarefa. Fui até eles e propus aos dois uma ação diferente das que eles estavam acostumados. A ideia era pautada na ajuda mútua, os dois deveriam

¹ Com o intuito de preservar a identidade do aluno, será utilizado o codinome S.

² Com o intuito de preservar a identidade do aluno, será utilizado o codinome T.

se ajudar na realização da atividade. Agindo desse modo, se solidifica aspectos imprescindíveis ao processo educativo, como por exemplo, quesitos motivadores necessários no espaço escolar. Os dois estudantes trabalhando juntos com o intuito de ultrapassar dificuldades, ganham destreza no que concerne à otimização da aprendizagem. Afinal, o aluno que estava realizando a atividade com mais tranquilidade pôde reafirmar seus conhecimentos, enquanto o outro estudante que estava com algumas dificuldades pôde saná-las. Essa ação pedagógica deve ocorrer com o olhar atento do professor para eventuais intervenções, caso necessário.

- Episódio 6

Na turma analisada, nas vezes em que não era possível a realização de alguma atividade, a professora fazia o rodízio dos brinquedos entre as mesas dos alunos, que eram organizadas em quatro grupos de seis carteiras. A docente entregava quatro caixas grandes repletas de brinquedos, uma em cada grupo de mesas. Algumas vezes, após um tempo, a professora fazia o rodízio dessas quatro caixas.

Além do rodízio dos brinquedos, havia dois outros modos de preencher o esse intervalo de tempo. Um deles era com massinha de modelar. A professora entregava pequenas bolinhas de massinha, uma para cada criança, e elas brincavam livremente. O outro modo era a entrega de pedaços de papéis de rascunho juntamente com giz de cera ou lápis de cor para que as crianças desenhasssem.

Em nenhum momento do estágio obrigatório houve a proposição planejada de um momento livre às crianças. Os desenhos livres eram propostos, na maioria das vezes, com o intuito de ocupar o tempo, não havendo objetivação nem propósito neles.

3.3 Discussão e análise

A flexibilidade deve ser entendida como um princípio imprescindível ao planejamento educacional. A sala de aula, assim como a realidade, não é absoluta e rígida, as situações não acontecem exatamente da mesma forma do

que quando foram elaboradas. Portanto, comprometeria a educação não considerar esse aspecto.

As concepções de flexibilidade e espontaneísmo são divergentes. Essa é necessária para a condução do processo de ensino-aprendizagem enquanto este corresponde ao informalismo, à uma prática não saudável que não contribui com o êxito educativo.

A flexibilidade é relacionada à improvisação quando necessária, afinal o espaço não é enrijecido, o tempo e os indivíduos não são engessados e os eventos não seguem estritamente uma linha. A improvisação, portanto, é a habilidade de articular os diversos aspectos contidos em uma situação real (LEAL, 2010).

O espontaneísmo é relacionado à ausência de propósito pedagógico, tornando, conseqüentemente, a ação docente desprovida de intencionalidade, comprometendo o desenvolvimento global do estudante. A carência de finalidade na educação faz com que as atividades propostas no contexto escolar se tornem vazias, efêmeras e, erroneamente, inocentes. A ação docente baseada nessa premissa não reconhece a dimensão contida nas atividades pedagógicas, não legitimando a importância do desenvolvimento infantil.

O cotidiano de uma turma de Educação Infantil é fluido e maleável pela espontaneidade dos sujeitos que integram esse espaço. Não se trata, portanto, de se construir uma rotina rígida e engessada, onde os estudantes se enquadrem de maneira abrupta, e sim um planejamento sadio que vise o desenvolvimento total dos estudantes.

De acordo com as observações realizadas durante o estágio obrigatório, as ações da professora tinham um viés prioritariamente prático e não embasado no desenvolvimento infantil. Por conseguinte, as ações não eram flexíveis, e sim espontâneas desprovidas de compromisso com a complexidade das necessidades das crianças. Esses dois conceitos são antagônicos, o primeiro é imprescindível dentro do ambiente escolar, e o segundo agrega aspectos não saudáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Analisando o que foi colocado em relação à temática da água, assim como a do autismo, é possível inferir que essas abordagens cumpriram apenas suas rasas propostas de decorar a escola, não adentrando às conversas em

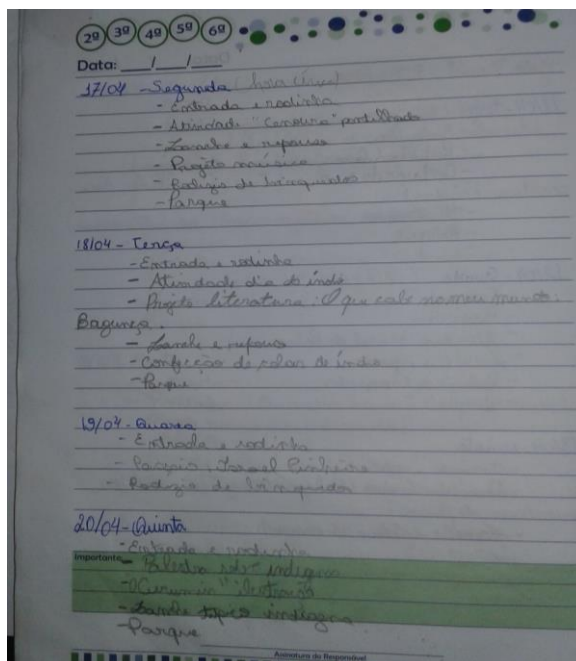
sala de aula. Tais iniciativas não foram utilizadas como mediações, um meio, para encaminhar experiências significativas dentro de sala de aula. Essa situação expressa a carência do olhar do docente em relação ao desenvolvimento da criança.

Assim também ocorria com a escolha desprestigiada dos filmes apresentados às quintas-feiras. Não havia um planejamento relacionado a um fundamento pedagógico nem vivencial que embasasse essa escolha. Uma das regências realizadas como requisito parcial para aprovação no estágio obrigatório ocorreu em uma quinta-feira, Dia do Filme. A temática escolhida como norte era referente à amizade, e o filme, seguindo essa premissa, foi o desenho animado “Detona Ralph”. Com o objetivo de tratar esse momento com afinco, diferentemente do estava sendo feito, reuni os estudantes em uma roda ao final do filme para que cada criança que se sentisse a vontade pudesse relacionar o sentimento da amizade à produção cinematográfica. Em seguida, propus que as crianças desenhassem o que haviam entendido acerca do assunto. Dessa forma, foi possível dar voz às crianças explorando diferentes modalidades de expressão.

As temáticas elencadas e as escolhas dos filmes não estavam contidas em um planejamento prévio, separando dessas ações uma imensa gama de assuntos que enriqueceriam o ensino. Deve-se ter sabedoria para manipular da melhor forma os instrumentos educativos, retirando deles aspectos importantes ao processo de ensino-aprendizagem.

A professora, após propor quaisquer atividades às crianças, anotava em seu caderno qual atividade estava sendo realizada para, posteriormente, colocar essas informações no sistema da rede pública de ensino, juntamente com a relação dos estudantes ausentes no mesmo dia. Segundo a professora, no início do ano letivo cada docente escolhia como iria construir seu diário: pela plataforma digital da Secretaria da Educação ou de modo manuscrito nas atas da escola destinadas para isso. As anotações da docente não correspondiam a um planejamento pelo fato de se constituírem apenas pelo título das atividades e por ocorrerem sempre após a proposição das mesmas. A imagem 12, a seguir, exemplifica esse ponto do processo de ensino-aprendizagem em questão:

Imagem 12: Diário de classe da professora



Fonte: A autora

O planejamento das ações educativas molda o processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoa o conhecimento e beneficia o aproveitamento do tempo escolar. O estabelecimento de rotinas é um dos aspectos constituintes do planejamento educacional.

Durante o estágio na escola de Educação Infantil, diariamente, a turma em que eu estava inserida, realizava uma dinâmica inicial própria. Ao entrarem na sala de aula, automaticamente, as crianças pegavam suas agendas e as colocavam no balcão atrás da mesa da professora, e os copos ao lado do filtro de água. Todos os dias, mesmo sem o comando da docente, os estudantes repetiam essa ação. Certamente, isso facilitava o desenrolar da aula, não desperdiçando tempo posterior para realização da mesma ação.

Após colocarem as agendas e os copos em seus devidos lugares, os estudantes sentavam no meio da sala de aula, no chão, formando uma roda. Esse momento era diário, rotineiro. Conversava-se, nessa situação, sobre que dia era e sobre quantos alunos estavam presentes. A professora, em seguida, escolhia os lugares aonde as crianças iriam se sentar no dia.

As situações retratadas fazem parte de uma rotina que carece de um planejamento escolar plausível. Agindo dessa maneira cotidianamente, o decorrer das atividades subsequentes se torna sucinto e objetivo. Ou seja, sem

interrupções desnecessárias de atividades importantes ao processo de ensino-aprendizagem em virtude da realização de demais ações, como por exemplo, pedir aos estudantes para pararem seus afazeres para pegarem as agendas para a docente colar algum informativo aos responsáveis dos mesmos.

A avaliação é um aspecto que deve estar contido no planejamento escolar. O Art. 31 da LDB mostra a importância da vertente avaliativa do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das crianças. A avaliação a qual nos referimos na EI não é uma verificação de conteúdos que possa ser medida, mas sim um olhar atento para os processos de desenvolvimento que ocorrem nas atividades dirigidas e não dirigidas.

Outra situação frequente era a escolha das atividades embasada no tempo disponível. A professora chegava à sala de aula e se deparava com as atividades já xerocadas, e a partir do grau de complexidade delas relacionado com o tempo que seria necessário para sua realização, a docente chegava a uma opção de atividade. Durante a vigência do estágio essas situações ocorriam com muita regularidade, carregando em si outro ponto que não pode ser desconsiderado, a ausência de plano de aula. Afinal, se as atividades são escolhidas sem fundamentação elas não estão inseridas em um planejamento prévio. Além disso, não havia um objetivo concreto intrínseco às atividades propostas.

Nesse escopo, era comum a proposição de desenhos livres. Não trato aqui essa modalidade de atividade como algo depreciativo, pelo contrário, mostro que o mesmo deve estar presente no contexto da Educação Infantil com o intuito de alimentar a criatividade das crianças e não como uma forma rápida de utilizar o tempo escolar.

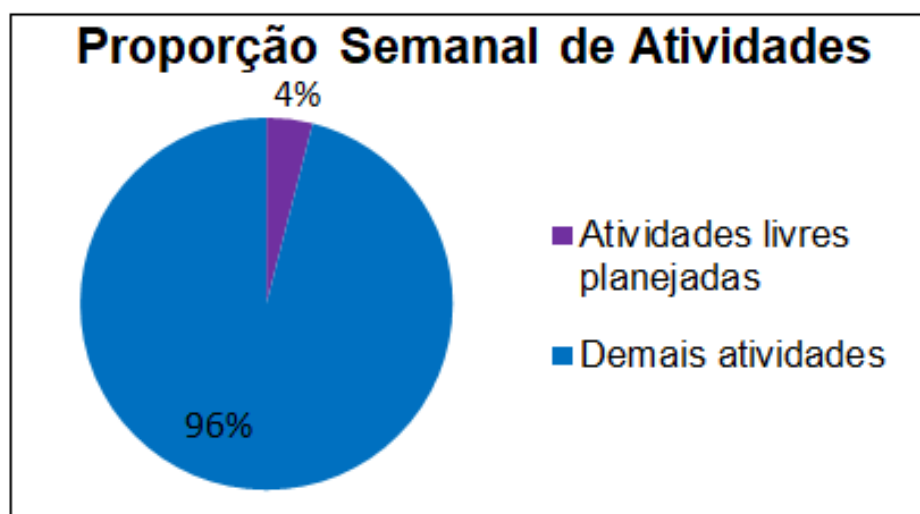
Desse mesmo modo ocorriam as brincadeiras com massinha de modelar e com os brinquedos da sala de aula. As brincadeiras livres, que são imprescindíveis no âmbito da Educação Infantil, não eram realizadas com seu devido valor, representavam uma forma de passar o tempo até que o momento do lanche ou do parque de areia, por exemplo. Momentos ricos e instigantes como esses eram comumente negligenciados.

O agir docente deve abarcar situações de ensino não direcionado, como o ato de brincar e de desenhar livremente. Esse modo de conduzir a prática

pedagógica favorece a autonomia e contribui para a sólida construção da identidade das crianças inseridas no espaço escolar. O lúdico se entrelaça tanto à vivência do brincar espontâneo quanto ao processo de ensino-aprendizagem com o intuito de desenvolver habilidades criativas e imaginativas nos estudantes, aprimorando, por exemplo, a atenção e a memória das crianças (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007).

Semanalmente, apenas um momento era exclusivamente destinado a uma atividade livre com duração de uma hora. A mesma ocorria na sala de aula, na casinha, às sextas-feiras. No que concerne à regularidade, esse momento era como os outros projetos da escola, ocorrendo da mesma forma semanalmente e constando, mesmo que tacitamente, em uma espécie sutil e despretensiosa de planejamento. O gráfico 1 exemplifica a carência de atividades livres planejadas, ou seja, atividades propostas com claro e concreto objetivo de dar ao processo educativo aspectos ricos em liberdade, desenvolvimento e autoconhecimento infantil.

Gráfico 1: Gráfico das atividades realizadas em uma semana



Fonte: A autora

O gráfico 1 apresentado anteriormente foi construído tendo como referência os cinco dias letivos por semana e as cinco horas diárias de permanência das crianças na escola. Sendo assim, os estudantes ficavam 25 horas por semana na instituição de ensino, e somente uma hora desse total era destinada propositalmente a atividades livres, ocorrendo sempre na casinha

(parte da sala de aula onde ficavam diversos brinquedos), como mostram as imagens 13 e 14.

Imagem 13: Casinha



Fonte: A autora

Imagem 14: Casinha



Fonte: A autora

Ações como essas prejudicam o desenvolvimento das crianças imersas nesse contexto. De acordo com os principais enfoques da Psicologia Histórico-Cultural, não é possível conceber o desenvolvimento infantil como um processo estritamente natural sem pontuar aspectos contextuais. Vigotski, um dos

principais teóricos dessa vertente de pensamento, agrega o desenvolvimento infantil ao fenômeno histórico,

não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola (PASQUALINI, 2009, p. 33).

Todas as ações que ocorrem no contexto educativo devem ter em si uma finalidade para que o desenvolvimento dos estudantes não seja negligenciado. A procura pela objetivação das atividades realizadas em sala de aula é um aspecto que compõe a qualidade da educação, influenciando no desenvolvimento global dos alunos. Consoante a essa ideia, o Art. 29 da LDB enfatiza a importância do progresso integral das crianças inseridas na Educação Infantil. E o Art. 206 da CF, em um dos seus incisos, trata da garantia do padrão de qualidade da educação.

O desenvolvimento humano se dá pela complementação de três vertentes: física, cognitiva e psicossocial. Esses aspectos não são independentes entre si, e sim vinculados um ao outro. O desenvolvimento físico é referente às habilidades e capacidades motoras e sensoriais, o desenvolvimento cognitivo é voltado à memória, criatividade e linguagem, e o desenvolvimento psicossocial abarca a personalidade e as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O desenvolvimento global do estudante também perpassa pela estrutura física do contexto no qual o mesmo está inserido. Segundo as colocações do RCNEI e as informações contidas na meta do PNE referente à Educação Infantil, o espaço físico é importante para o processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento das crianças depende, em suma, de todos os fatores que permeiam o ambiente educacional. É necessário, portanto, olhar com criticidade a Educação Infantil sabendo que a infância é totalmente influenciada por essa etapa da educação básica. O respeito à criança, por conseguinte, deve ser assegurado, para que esses pequenos indivíduos sejam vistos como sujeitos de direito.

O ato de educar na Educação Infantil, portanto, agrega a ideia dos cuidados para com a criança, junto às atividades livres e dirigidas. Desse modo,

a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gênese desse trabalho acadêmico se deu com perguntas que instigaram uma sólida análise reflexiva. A problemática elaborada como norte propiciou a construção de objetivos gerais e específicos, delimitando assim o rumo da pesquisa. Além disso, uma reflexão não premeditada foi instaurada à medida que esse trabalho caminhava. Foi crescente a sensação de que o ato de observar com mais cautela e atenção o contexto educativo contribui para a qualidade da prática docente. Esse sentimento surgiu inesperadamente, pois enquanto estava inserida na sala de aula durante o estágio não observei as questões colocadas nesse trabalho acadêmico. Imperou em mim uma postura neutra, inocente e, conseqüentemente, não saudável. Se eu fosse a professora regente isso poderia, indubitavelmente, interferir e atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois quando os sujeitos envolvidos na educação não estão em consonância o déficit é certo.

O estágio obrigatório e a construção desse trabalho acadêmico, portanto, foram importantes etapas da graduação. Essa junção de momentos possibilitou a vinculação da teoria desenvolvida durante o curso à prática pedagógica. Foi a partir da vivência real e das situações que ocorreram na sala de aula que pude concordar e discordar de algumas ações, e assim construir minha prática docente da maneira que julgo concreta, sólida e fecunda.

Além de minar a ideia de que ações espontâneas e despretensiosas são ingênuas e inofensivas, essa monografia chegou a um pensamento resultante referente à importância da construção do planejamento escolar. A elaboração de planos educacionais vincula sentido e propósito ao processo de ensino-aprendizagem, além de agregar ao mesmo uma gama de conhecimentos que facilmente poderiam ser esquecidos ao se propor espontaneamente as atividades. O ato de refletir sobre a educação retira a neutralidade da mesma, inserindo propósito, motivação e embasamento. As ações devem, portanto, ser desafiadoras e concatenadas. É benéfico para o processo educativo se pensar no contexto e a partir dele mobilizar conteúdos.

A ideia errônea de que as atividades propostas na Educação Infantil não trarão consequências no futuro é acreditar que o tempo escolar está sendo

desperdiçado. A EI é uma importante etapa da educação formal, assim como todas as outras. É nesse momento que são enraizadas as primeiras experiências e vivências escolares, são construídos aspectos de socialização e é incentivado o processo de ensino-aprendizagem. As atividades não podem, portanto, ter como função a sua própria realização, sem objetivos por trás. Isso é conceber a atividade como tendo fim em si mesma, não servindo como meio para alcançar o conhecimento. Agir dessa forma é compactuar com uma educação rasa e superficial. Para que isso não aconteça, a ação docente não pode ser despreziosa, e sim engajada. A proposição de atividades não pode ser jamais aleatória e espontânea. Pelo contrário, deve ser pensada e planejada, não retirando da ação pedagógica a possibilidade da improvisação, que torna o contexto educativo fluido e direcionado.

Dar a devida importância ao planejamento no ambiente educacional não supõe a inexistência da improvisação no cotidiano escolar. É necessário compreender que os eventos que ocorrem nas instituições de ensino não são rígidos, e sim flexíveis. Portanto, tratar os mesmos de maneira engessada traz ao ato educativo aspectos não saudáveis. É imprescindível refletir acerca dessa situação para chegar à uma solução eficaz e fecunda, que, certamente, é embasada no equilíbrio e ponderação. Ou seja, a construção contínua do planejamento deve estar aliada à uma ideia fluida e não demasiadamente firme do contexto educacional da Educação Infantil.

Ademais, a concepção das atividades livres e dirigidas deve ser um ponto de reflexão na ação docente. As atividades devem estar embasadas em propósitos, e devem ser escolhidas a partir de um objetivo, visando sempre o desenvolvimento global do estudante.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. 1981. Disponível em: <<http://files.grupo-educacional-vanguard8.webnode.com/200000024-07a9b08a40/Livro%20PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia.pdf>>. Acesso em: 06 de junho. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 21 de março. 2018.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 de março. 2018.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 25 de junho. 2018.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 21 de março. 2018.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire e as novas tendências da educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2007.
- CORRÊA. Bianca Cristina. Considerações Sobre a Qualidade na Educação Infantil. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.119. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 17 de março. 2018.
- COSTA, Ricardo da. A educação Infantil na Idade Média. In: **LAUAND – Revista Videtur**: Editora Mandruvá, 2002, p. 13-20.
- DALBOSCO, Cláudio A. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção *Pensadores & Educação*).
- DALLABONA, S.R.; MENDES, S.M.S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. **Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG**, v.1, n.4, p.1-13, 2004.
- DEUS, A. M. de; CUNHA, D. do E. S. L.; MACIEL, E. M. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação**: uma metodologia. 2010.

- FALCO, Fernanda de. **A importância do Espaço na Educação**, 2009. Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/8417.pdf>. Acesso em: 16 de maio. 2018.
- GALLO, B. C. **Qualidade na educação infantil pública: concepções das famílias usuárias**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <https://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/29_05_2010__16_22_41__43.pdf>. Acesso em: 06 de junho. 2018.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p. 57-63. mar./abr. 1995.
- LEAL, Telma Ferraz; Brandão. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente: In. LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G.; ALBUGUERQUE, Eliana B. C. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v1, p.93-112.
- LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PALMA FILHO, J. C. **A Educação através dos tempos**. História da educação. P. 01-13. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica LTDA, 2003. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173>>. Acesso em: 11 de abril. 2018.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. Artmed Editora. 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=l6Y5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=teorias+de+desenvolvimento+humano&ots=7BjMjlJWo3&sig=eYmBPpMal_4PbN5UfD0dsS8IIZo&redir_esc=y#v=onepage&q=teorias%20de%20desenvolvimento%20humano&f=false>. Acesso em: 17 de maio. 2018.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1>. Acesso em: 21 de maio. 2018.
- SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M.; JORDÃO, A. P. M. A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. **Psicologia.com**. Pt – **Portal dos Psicólogos**, set, 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>>. Acesso em: 04 de junho. 2018.
- SANTOS, Marcos Eduardo. **Da Observação Participante a Pesquisa-Ação: uma Comparação Epistemológica para Estudos em Administração**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra. **Educação Infantil: desafios da qualidade na diversidade** In: SESI. Departamento Nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade e Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectiva de Atuação. Brasília, 1998 (p. 20-40).

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção *Pensadores & Educação*).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 05 de abril. 2018.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FÉ E FELICIDADE

Discorrer sobre o passado está se mostrando mais simples do que me imaginar em um futuro próximo. A tarefa de me projetar em outro espaço de tempo está sendo um dos pontos mais trabalhosos de toda a monografia. No entanto, refletindo sobre minha vida, recordei-me de um pensamento sensível de um ilustre e iluminado mestre, com qual convivi na Faculdade de Educação da UnB. Nos encontros ministrados pelo Professor Dr. Renato Hilário dos Reis, um sentimento latejava no fundo de todas as suas palavras: AMOROSIDADE. Segundo a sua filosofia, tudo que nos predispomos a realizar em todas as vertentes da vida deve ser pautado do amor, pois está aí a verdadeira felicidade.

O pensamento do Professor Renato Hilário e os sentimentos que minha família cultivou dentro do meu coração me acompanham na minha caminhada, seja na parte pessoal como profissional. Neles construí minha filosofia de vida, que é embasada na ideia de que, com amor, tratarei as situações que possivelmente possam surgir no meu caminho, para que se a partir delas floresçam alegrias. Penso ainda que o que possa aparecer na minha trajetória tem intrínseco a si um propósito maior e que está nos planos de um Deus maior ainda. Pensando por esse prisma, a única certeza que me acompanha é a de que meu futuro está protegido por uma força celestial, e que tratando as coisas com tranquilidade, serenidade e amor, o resultado será simplesmente triunfante.

A perspectiva que alimento para minha vida gira em torno da felicidade. Sim, FELICIDADE! Cultivo hoje esse pensamento pois foram muitos anos com a tristeza andando ao meu lado, nas mais diversas situações. De modo consequente, não permitirei que quaisquer sentimentos negativos retornem ao meu caminho.

Durante minha graduação em Pedagogia aconteceram alguns sabores, algumas situações roubaram meu brilho e tiraram a minha

energia. Mas, no fundo, minha essência não se permitia encarar aqueles episódios sem amorosidade. Graças a esta postura e a presença de Nossa Senhora ao meu lado, estou enfim conquistando mais essa vitória.

O sonho de me formar está cada vez mais próximo. Posso afirmar que esse sonho não é somente meu, e sim de minha família, que partilhou comigo desse desejo e se predispôs a entrar nesse emaranhado de desafios junto a mim, como tudo em minha vida.

A tão esperada hora de ouvir meu nome sendo chamado na solenidade de Colação de Grau e de receber meu diploma está chegando. Esse momento vai chegando paralelamente à construção desse trabalho acadêmico. O sentimento é que com a escrita de cada vocábulo, a vitória se aproxima.

Meu profundo desejo de enfim ser uma mulher formada pela renomada Faculdade de Educação da Universidade de Brasília é um objetivo antigo que agora começo a tateá-lo. Confesso que o desejo de dar à minha família orgulho é imenso, afinal esse é meu objetivo de vida. Mas começa a crescer em mim um sentimento novo, uma sensação em que percebo que eu mesma tenho orgulho de mim pela conquista que vem chegando.

A cada semestre ficamos mais próximos da tão sonhada linha de chegada, mas não percebemos que o que tem realmente valor é o percurso até lá. O momento da entrega do certificado é ínfimo perto das vivências diárias, dos desafios enfrentados e dos conhecimentos experimentados.

Pretendo levar dessa etapa da minha trajetória a força e a perseverança que cultivei em mim para chegar até esse momento. Quero poder propiciar aos meus alunos o que meus sábios mestres me proporcionaram com tamanha gentileza e perspicácia. Desejo fazer a diferença na vida das pessoas assim como algumas pessoas dentro da Faculdade de Educação fizeram em mim.

O futuro é uma perspectiva volátil, flexível e desconhecida. Diante disso, traçar planos rígidos não é a melhor opção, nem combina com a minha essência. Isso não quer dizer que não tenho desejos futuros, e sim que as situações que porventura possam surgir serão aceitas e a partir disso tirarei o melhor delas, sempre com amor.

Minha sincera expectativa para meu futuro profissional se resume em uma só expressão: realização pessoal. Já começo a sentir essa emoção, pois a graduação está sendo uma grande conquista. Pretendo continuar sentindo, dia

após dia, esse sentimento rico de significações. Penso que o sucesso só é realmente válido se a ele estiver atrelada a realização pessoal. Assim como a felicidade diária de estar atuando em uma profissão que proporcione algo de bom às pessoas.

Desejo cultivar sentimentos bons nos corações alheios e propiciar sensações puras e gratuitas de felicidade e aprendizado por onde meu caminho me levar enquanto Nossa Senhora me conduz.